

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INTÉGRATION DE LA DIMENSION CRÉATRICE DANS LA PRATIQUE
PÉDAGOGIQUE D'UNE ENSEIGNANTE EN ARTS VISUELS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

DANIELLE BENOIT

JUIN 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais débiter en remerciant ma directrice de recherche, Madame Diane Laurier, qui m'a permis d'explorer la voie de l'artiste dans l'enseignement des arts. Elle m'a ouvert la porte de l'espoir et de la confiance en ce que nous sommes profondément. Ce soutien m'a permis de remettre en action ma pratique créatrice et je lui en suis très reconnaissante.

Merci aux différents professeurs de l'Université du Québec à Montréal qui, de près ou de loin, m'ont inspirée de par leurs connaissances et leur expérience du milieu de l'éducation et de l'art.

Je veux remercier les membres de ma famille et mes amis pour leur soutien. Leur compréhension et leurs encouragements m'ont permis de poursuivre le travail d'écriture.

Je tiens également à remercier une grande amie Lyne Leblanc qui, par ses lectures, ses encouragements et ses suggestions, m'a beaucoup aidée dans la rédaction de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	vi
LISTE DES FIGURES	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Le rôle de l'artiste dans l'enseignement des arts au Québec :	
Quelques repères historiques	3
1.2 Portraits d'artistes dans l'enseignement des arts aux	
États-Unis et en Angleterre	10
1.3 Le récit de mon histoire	13
1.3.1 La question principale de la recherche	20
1.3.2 Les objectifs de la recherche	21
1.4 Les concepts clés	22
1.4.1 La remise en question professionnelle	23
1.4.2 L'identité	26
1.4.3 La création	30
1.4.4 La pédagogie	36
1.4.5 La formation	38
1.4.6 La communauté réfléchissante	42
CHAPITRE II	
LA MÉTHODOLOGIE	46
2.1 La recherche qualitative-interprétative	46
2.2 L'approche phénoménologique	47
2.3 La méthode heuristique (Craig)	49
2.4 Les outils méthodologiques	53
2.4.1 Le journal de bord	53
2.4.2 Le mode retenu : la métaphore du voyage	55
2.4.3 Le tableau méthodologique	57

CHAPITRE III

L'EXPLORATION ET LES RÉSULTATS DES QUATRE TERRITOIRES	59
3.1 L'exploration : le récit de voyage d'une pédagogue	59
3.1.1 Le territoire d'exploration : l'identité	60
3.1.2 Le territoire d'exploration : la création	66
3.1.3 Le territoire d'exploration : la pédagogie	81
3.1.4 Le territoire d'exploration : la communauté réfléchissante.....	88
3.2 Les résultats : Réflexion sur les territoires d'exploration	93
3.2.1 Le territoire de réflexion : l'identité	94
3.2.2 Le territoire de réflexion : la création	98
3.2.3 Le territoire de réflexion : la pédagogie	102
3.2.4 Le territoire de réflexion : la communauté réfléchissante	105
CONCLUSION	109
LISTE DES RÉFÉRENCES	113

RÉSUMÉ

Cette recherche prend naissance avec la remise en question professionnelle d'une enseignante spécialisée en arts plastiques. Après une douzaine d'années dans l'enseignement au niveau secondaire, une enseignante constate que l'absence de la pratique créatrice s'avère un manque qu'il lui devient essentiel de combler. Ce constat nécessite une recherche de sens par rapport à la création et à la pédagogie.

Effectivement, l'enseignement requiert beaucoup de temps et d'énergie, ce qui amène fréquemment les enseignants à mettre de côté la pratique créatrice. Plusieurs parmi eux témoignent avec émotion de cette situation. Le double rôle qu'essaient de jouer les enseignants ayant à cœur la poursuite d'une pratique créatrice est un sujet très actuel.

Cette recherche raconte la démarche effectuée par une pédagogue afin de réintégrer la création dans sa vie. L'absence de la pratique créatrice engendre un déséquilibre au sein de l'identité de l'enseignante. « Suis-je une artiste, une enseignante ou une artiste-enseignante? » La raison profonde qui l'a amenée à l'enseignement des arts, soit la pratique de la création, n'est plus présente. Une quête de sens afin de trouver un équilibre identitaire se met en marche.

C'est avec la méthodologie phénoménologique que se bâtit cette recherche. L'observation, à partir de diverses expériences effectuées sur une période de deux années, amène la pédagogue à se transformer. La méthode heuristique étroitement liée à la phénoménologie émerge comme étant le meilleur moyen de structurer les expériences et la réflexion. La métaphore du « voyage » permet de conceptualiser la recherche.

Les concepts mis de l'avant dans cette recherche sont : la remise en question, l'identité, la création, la pédagogie, la formation et la communauté réfléchissante.

L'objectif de cette démarche consiste, dans un premier temps, à réintégrer la pratique créatrice dans la vie d'une pédagogue. À l'aide de multiples expériences en création, les conduites créatrices se dévoilent et la confiance revient. Ensuite, des moyens sont mis de l'avant afin d'installer une continuité dans la pratique créatrice de l'artiste-enseignante. Cette dernière peut alors intégrer de nouvelles attitudes qui transforment sa pédagogie.

Mots-clés : Artiste-enseignant, création, remise en question professionnelle, communauté réfléchissante, méthode heuristique.

LISTE DES FIGURES

2.1	Le journal de bord	55
2.2	Le tableau méthodologique	58
3.1	Projet de l'objet significatif.....	68
3.2	Les territoires intérieurs	70
3.3	Les territoires intérieurs	71
3.4	Paysages/fragments	74
3.5	Temporalité en trois temps.....	75
3.6	Territoires de vie	76
3.7	Fragments d'un journal intime : tissu de vie	79
3.8	Cahier de traces	80
3.9	La valise avec des objets	84
3.10	La valise « œuvre témoin »	86
3.11	Exposition dans le milieu scolaire	87
3.12	Exposition de groupe	92
3.13	Exposition de groupe	93

INTRODUCTION

La présente recherche est divisée en trois chapitres. Le premier chapitre expose la problématique, ce qui permet d'énoncer quelques repères historiques concernant le rôle de l'artiste dans l'enseignement depuis les années vingt au Québec. Ensuite, le témoignage de trois artistes-enseignants étrangers tente d'approfondir la réalité de l'artiste-enseignant. Ces renseignements permettent de camper la recherche dans son contexte actuel. Par la suite, le récit de l'histoire personnelle de l'enseignante conduit le lecteur à mieux saisir le cheminement de l'artiste-enseignante et les raisons de cette démarche. Le chapitre se termine par l'explicitation de six concepts clés : la remise en question, l'identité, la pédagogie, la création, la formation et la communauté réfléchissante.

Le deuxième chapitre présente tout d'abord la notion de recherche qualitative/ interprétative. Ensuite viennent les différents aspects de la phénoménologie. Cette dernière convient parfaitement aux objectifs de la présente recherche qui consiste en une quête de sens par rapport à la création et à son impact sur la pédagogie d'une enseignante en arts plastiques. Il est donc essentiel de choisir une méthode de recherche donnant la possibilité d'établir un pont entre sa conscience profonde et les événements expérientiels. Ce procédé est la méthode heuristique. Trois outils méthodologiques sont donc présentés : le journal de bord, la métaphore du « voyage » comme mode retenu et le schéma méthodologique.

Le troisième chapitre est divisé sous forme de territoires touchant l'identité, la pédagogie, la création et la communauté réfléchissante. Tout d'abord, les territoires d'exploration prennent la forme d'un récit de formation. À la manière d'un roman, l'histoire expérientielle est racontée. Un tel roman amène l'héroïne à se transformer. Des expériences sont effectuées dans les territoires; par exemple, celui de l'identité donne la possibilité à la pédagogue de créer un dialogue entre l'artiste et l'enseignante. Ensuite, dans le territoire de la création, il s'agit de remettre la pratique créatrice en mouvement. Dans le territoire de la pédagogie, des

expériences telles que l'utilisation du cahier de traces, l'usage du processus créateur, un retour aux sources avec l'artiste Van Gogh et le montage d'une exposition en milieu scolaire sont élaborés. Dans le quatrième territoire, soit la communauté réfléchissante, il s'agit de mettre sur pied un groupe d'artistes-enseignants et de monter une exposition de groupe.

Prennent ensuite place les quatre territoires de réflexion. Dans le même ordre, chacun des territoires révèle les résultats de la recherche. La pédagogue termine avec les conclusions de son expérience.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Le voyage le plus long commence par un premier pas.
Lao-tseu.

Ce chapitre situe quelques repères dans l'histoire récente du rôle de l'artiste dans l'enseignement des arts plastiques au Québec depuis la création de l'École des beaux-arts jusqu'à nos jours. Afin d'aborder la problématique dans une perspective internationale, le propos se poursuit par le témoignage d'artistes-enseignants dont deux proviennent des États-Unis et un d'Angleterre. Par la suite, il est question du contexte expérientiel, soit le récit de ma propre expérience en tant qu'artiste-enseignante. Le tout se termine avec les définitions de cinq concepts clés.

1.1 LE RÔLE DE L'ARTISTE DANS L'ENSEIGNEMENT DES ARTS AU QUÉBEC : QUELQUES REPÈRES HISTORIQUES

En débutant cette recherche avec l'histoire du rôle de l'artiste dans l'enseignement des arts au Québec depuis les années vingt, je désire faire la démonstration qu'un lien étroit existe depuis plusieurs années entre l'artiste et l'enseignement des arts plastiques. Notons dès maintenant que le sujet dont il est question dans ce mémoire ne touche pas le rôle de « l'artiste à l'école », puisque ce terme désigne la personne artiste qui offre ses services dans les écoles sous forme contractuelle et de façon sporadique. Il s'agit plutôt ici de l'artiste-enseignant, c'est-à-dire la personne qui enseigne les arts visuels à temps partiel ou à temps complet et qui poursuit une démarche créatrice.

Tout d'abord, très peu de documents abordent la question du rôle de l'artiste dans l'enseignement des arts au Québec. D'ailleurs, un article récent de Lemerise (2005) en témoigne : « ...si la question de l'artiste enseignant est implicitement présente, elle est

rarement débattue publiquement. » Dans ce même article, Lemerise fait un bref historique à ce propos :

À la fin du XIX^e siècle, l'enseignement du dessin au secondaire est assuré par des artistes et, à partir de 1929, par des artistes diplômés des écoles des beaux-arts de Québec et de Montréal. Les artistes occupent des postes d'enseignants à demi-temps. Néanmoins, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) souhaite que les membres de son personnel enseignant aient le statut de professeurs à temps plein. (Lemerise, 2005, p. 32)

Afin de poursuivre cette incursion, référons-nous à la recherche doctorale de Laurier (2003) qui porte sur le sens de la création au sein de la formation en éducation des arts plastiques. Laurier aborde le sujet de la formation depuis la création de l'École des beaux-arts de Montréal en 1922. À cette époque, que l'on se destine à l'enseignement du dessin ou au métier d'artiste, la formation est très similaire. S'ajoute simplement pour les futurs enseignants de dessin un examen oral au cours duquel ces derniers doivent démontrer leur connaissance de la perspective, de l'anatomie et de l'histoire de l'art. Depuis la fondation de l'École des beaux-arts de Montréal, Laurier affirme qu'il y a eu :

... une constance en matière de formation à l'enseignement des arts au Québec; celle que l'art ne saurait être enseigné que par des individus faisant usage de leur potentiel créateur » [...] Cette croyance demeure fortement ancrée aujourd'hui chez les personnes chargées de la conception des nouveaux programmes de formation à l'enseignement des arts dans le contexte universitaire. (Laurier, 2003, p. 65)

Pour sa part, le Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964), le Rapport Parent, insiste sur la qualité de la formation des enseignants spécialisés en arts plastiques que l'on cherche à introduire au sein de cette discipline. On peut lire l'article 732) :

L'élève doit être stimulé, orienté, guidé, dirigé avec tact vers un certain progrès de ses moyens d'expression et de création. Seul un professeur possédant une formation artistique et psycho-pédagogique sérieuse peut répondre aux exigences de cet enseignement, soit directement en tant que titulaire, soit indirectement en tant que conseiller artistique. (Parent, 1964, p. 94)

En 1968, lors de la parution du Rapport Rioux, soit le Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, on constate, par le biais de ses recommandations, l'importance que l'on désire accorder aux artistes-enseignants dans le milieu scolaire québécois. On parle même d'espace et de temps alloués à ces derniers dans chacune des

écoles afin de leur permettre de poursuivre une pratique artistique. On y affirme que le fait qu'une personne enseignante soit artiste constitue un aspect prioritaire (art 657) :

Les raisons qui incitent à réserver l'éducation artistique aux artistes tiennent à la nature même de l'art. L'art est en continuelle transformation. Remise en question constamment, aucune théorie n'arrive à la définir, ses moyens d'exécution varient d'un artiste à l'autre. Seule une personne qui a bénéficié d'une longue pratique de l'expérience créatrice peut évaluer avec une (*sic*) certaine justesse la présence de qualités artistiques dans une œuvre. Cette évaluation tient autant à des valeurs qualitatives presque indéfinissables qu'à des valeurs objectives. La création artistique de l'enfant est plus complexe à évaluer et à guider que celle de l'adulte. Il est primordial de confier cette éducation à des individus qui possèdent une longue préparation artistique. (Rioux, 1968, p. 272)

Afin de mieux faire comprendre la place de l'artiste en enseignement des arts, monsieur Serge Cozic témoigne de son expérience vécue lors des années 60, 70 et 80 au Québec. Le 4 mars 2003, monsieur Cozic m'accorde une entrevue. Celui-ci a œuvré comme enseignant en arts plastiques pendant trente-cinq ans tout en poursuivant une pratique artistique. Il a vu le rôle de l'enseignant se transformer au cours des années. Au début, « tout était à inventer dans le milieu de l'enseignement des arts », dit-il. De plus, la liberté dont jouissaient les artistes-enseignants quant à la flexibilité des horaires a permis à ces derniers d'aménager du temps afin de travailler en atelier. Les artistes-enseignants bénéficiaient aussi d'une grande liberté quant aux projets mis de l'avant en classe. D'après Cozic, c'est en 1983, avec l'arrivée du « programme d'études » proposé par le ministère de l'Éducation, que l'organisation du travail des enseignants est définitivement modifiée. D'après lui, la flexibilité des horaires ne semble plus possible et les apprentissages en arts plastiques deviennent uniformisés pour tous les enfants du Québec.

Depuis les années 80, certains acteurs du milieu de l'enseignement des arts au Québec réaffirment l'importance du rôle de l'artiste dans l'enseignement des arts plastiques. Par exemple, Tousignant (1980), dans un article de la revue *Vision*, soutient ceci : « le principe de base est qu'il importe au plus haut point que l'enseignant en art ait expérimenté personnellement et vitalelement l'art qu'il enseigne. Cette expérience passe par une pratique. Idéalement, les enseignants en art devraient être des artistes (même modestes) et des pédagogues. » (Tousignant, 1980, p. 30-31)

Par la suite, Théberge (1990) remet en question ce principe qui semble déjà admis dans le milieu de l'enseignement des arts plastiques :

On peut expliquer la persistance actuelle de cette croyance par le fait que nos premiers professeurs d'arts plastiques demeuraient plus profondément imprégnés par leur formation artistique initiale et prépondérante que par leur formation pédagogique complémentaire. (Théberge, 1990, p. 55)

Du même souffle, il remet en question la pertinence qu'une personne enseignant les arts plastiques doive ou puisse poursuivre deux carrières en même temps, soit celle d'artiste et d'enseignant. Il ajoute :

Serait-ce que la pratique de l'éducation artistique comporte des exigences professionnelles trop différentes et trop importantes pour concilier une deuxième carrière dans la création artistique? Et le Rapport Rioux n'aurait-il pas nourri des illusions trop grandes en proposant aux artistes en formation de poursuivre une double carrière? (Théberge, 1990, p. 57)

Dans ce texte, l'auteur avance l'idée que les exigences des programmes du ministère de l'Éducation requièrent une formation plus large qui fait davantage appel à la psychopédagogie. Cette dernière « est une discipline qui intègre la psychologie et la pédagogie pour traiter les besoins des enfants et des adolescents lorsqu'ils sont en milieu scolaire ». (Legendre, 1993, p. 1051)

À l'époque où l'article de Théberge est publié, cela fait l'objet de controverses et est l'occasion lors d'un colloque, pour quelques chercheurs dans le domaine de l'éducation des arts, de faire connaître leur point de vue à cet égard. Entre autres, Richard affirme qu'il existe plusieurs façons d'enseigner les arts : « Le modèle de l'artiste-enseignant, sans être le seul valable, devrait occuper une place privilégiée dans la diversité des options pédagogiques, en offrant un modèle concret de l'engagement dans une démarche de connaissance multidimensionnelle. » (Richard, 1990, p. 52)

Lagounaris (1990), quant à elle, parle en terme d'identité de l'artiste-enseignant. Elle suggère la possibilité de créer un dialogue intérieur entre l'artiste et l'enseignant. Elle ajoute qu'il est important « que l'artiste et l'enseignant aient le droit de parole à tour de rôle et, de plus, qu'ils puissent dialoguer, se confronter et se concerter ». (*Ibid*, p. 26)

Gosselin (1990) s'interroge à savoir si la personne qui enseigne les arts se considère davantage comme artiste ou comme pédagogue. Il émet l'hypothèse que de répondre à cette question permet à l'enseignant de mieux cerner son rôle à l'intérieur même d'une institution scolaire. Il ajoute : « On peut croire que, consciemment ou non, tout l'agir de la personne qui enseigne est intimement lié à la représentation qu'elle a d'elle-même. » (*Ibid*, p.62) Il poursuit en affirmant que: « ...le professeur d'art significatif n'est pas simplement celui ou celle qui enseigne une matière ou qui suit son programme mais plutôt celui ou celle qui est habité par une discipline qui fait vivre, c'est-à-dire, par une discipline qui rend vivant. » (*Ibid*, p.65)

Ainsi, Horner (1988), professeur à l'Université Concordia, met l'accent sur le besoin pour l'enseignant en arts de poursuivre sa création. Il est souvent confronté à des étudiants (enseignants au secondaire) qui se sentent coupables du fait qu'ils ne sont pas dans le contexte idéal pour développer leur pratique créatrice. Horner s'interroge sur ces sentiments de culpabilité et d'impuissance que vivent les enseignants et se demande si cela n'a pas un impact sur leur enseignement. L'auteur se réfère à ce manque de production en art qu'il appelle la « présence de l'absence ». D'après lui, ce sujet peut devenir une hantise au point d'abîmer l'image de soi de plusieurs enseignants.

Pour sa part, Mullen (1997), dans son mémoire de maîtrise, se penche sur la manière dont son processus de création influence sa pratique pédagogique. Elle conclut que ses pratiques créatrices et pédagogiques sont très proches l'une de l'autre et qu'elles s'influencent mutuellement. À son sens, il devient très clair qu'elle doit pratiquer l'art pour être en mesure de comprendre ses élèves. Ce n'est plus théorique; elle part de l'expérience de créer personnellement. Dans son cas, elle se définit comme une personne ou une artiste avec un petit « a », c'est-à-dire que, dans sa vie, la pratique de la création lui permet davantage de s'exprimer comme créateur mais pas comme une artiste professionnelle.

Beaubien (2003), quant à elle, après quelques années dans l'enseignement des arts, constate qu'il est difficile de poursuivre une pratique créatrice en parallèle à sa pratique pédagogique. C'est pour cette raison qu'elle décide de créer un modèle de l'enseignement des arts plastiques qui lui permet de concilier pédagogie et création. Son modèle s'appuie sur trois

modes : le premier mode vise à explorer la possibilité de créer à partir des travaux de ses élèves; le deuxième consiste à créer à partir de son quotidien d'enseignante (cueillette de photos et écriture pendant l'année scolaire 2000-2001); le troisième mode vise à faire créer les élèves à partir de ses travaux personnels.

Grâce à cette recherche, j'ai trouvé le moyen d'être en mouvance et de m'actualiser dans une pédagogie qui me correspond. Je suis arrivée à ce que mes pratiques se nourrissent l'une de l'autre. [...] Suite à cet ouvrage, il m'apparaît que mon expérience de vie et mon expérience de création collaborent et contribuent à mon évolution en tant qu'artiste et enseignante. (Beaubien, 2003, p. 122-123)

Récemment, Lemerise (2005) publie, dans la revue *Vision* 63, un article titré « L'AQESAP et l'artiste enseignant » dans lequel elle relate le rôle majeur que joue l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques dans la valorisation de la pratique créatrice de ses membres. Elle cite quelques articles, parus dans la revue *Vision*, traitant du thème de l'artiste-enseignant depuis les années 80 et déplore, tout en soulignant la contribution positive de la revue, qu'il n'y ait pas suffisamment de discussions autour du thème des artistes-enseignants dans le milieu scolaire. Par contre, elle fait mention de plusieurs événements, créés dans le cadre du congrès de l'AQESAP, dans lesquels les artistes-enseignants sont, depuis plusieurs années, mis à contribution afin de créer des oeuvres et d'exposer. De 1986 à 1990, Théoret organise des collectifs et, par la suite, elle y intègre les travaux de stagiaires en enseignement des arts. Cette année (2005), pour le 25^e anniversaire de l'Association, une exposition regroupant des artistes-enseignants a lieu lors du Congrès sur la thématique *Vision, traces et mémoires*.

Parallèlement, lors de ce même congrès, Gosselin (2005) présente une conférence intitulée *Pratique réflexive et démarche de création*. Il aborde le processus créateur et traite de la pertinence pour chaque artiste de développer une meilleure compréhension de ce processus. Il poursuit en mettant de l'avant l'utilisation du terme « enseignant artiste » pour désigner celui qui ressent son travail d'enseignant comme une création artistique comprenant toutes les étapes du processus. Afin de développer cette théorie, Gosselin fait référence à l'esthétique relationnelle de Bourriaud (2001) et à la pratique artistique dans la communauté de l'artiste Tremblay (2002). Le travail de cette dernière consiste à faire vivre des expériences créatrices de groupe à des gens issus de divers milieux : la rue, les écoles, les

hôpitaux, les groupes communautaires, les centres sportifs. Elle nomme cette pratique « l'art qui relie », car celle-ci permet de créer un sentiment de fraternité entre les participants. L'activité prend la forme d'un véhicule de sens et de conscience amenant les gens à se transformer mutuellement.

Dans le même sens, Gauvin (2003) tente plusieurs expériences tant dans le milieu scolaire que celui de l'entreprise. Elle dit considérer l'enseignement des arts visuels comme de la création. C'est dans cet esprit qu'elle crée différents projets dans lesquels l'art relationnel est mis de l'avant. Ses propositions créatrices impliquent plusieurs intervenants (élèves, enseignants, parents, travailleurs); Gauvin monte ensuite des collectifs avec les travaux de chacun d'eux. Elle en arrive à la conclusion suivante : « Je crois que le postmodernisme et l'ouverture des pratiques artistiques qu'il favorise facilitent l'arrimage entre l'enseignement et la production personnelle. Il reste à favoriser des événements qui valorisent toutes les pratiques artistiques en incluant les pratiques pédagogiques. » (Gauvin, 2003, p. 6)

À la lumière de ces diverses expériences d'art relationnel en lien avec la pédagogie, cela apparaît comme étant une avenue intéressante pour plusieurs enseignants spécialisés en arts plastiques.

En conclusion, tout au long de l'histoire du rôle de l'artiste dans l'enseignement des arts au Québec, la présence d'artistes-enseignants ayant le désir de maintenir une pratique créatrice, quelle qu'elle soit, est une réalité vivante au sein du corps professoral. Parfois, certains enseignants spécialisés en arts plastiques témoignent avec émotion de cette dualité ressentie entre leur désir de créer et le besoin d'être enseignant. Nous le voyons par les différents témoignages présentés précédemment : nombre d'entre nous essayons de réunir ces deux réalités et, aujourd'hui encore, des enseignants spécialisés en arts plastiques tentent certaines expériences afin de trouver un équilibre entre les deux pour garder bien vivante la passion qui les habite.

Précédemment, afin d'appuyer son point de vue, Théberge (1990) utilise le programme d'éducation de l'époque afin de remettre en question la nécessité d'être artiste pour enseigner les arts. Je fais donc le même exercice en me référant au nouveau programme de formation de l'école québécoise (2004). L'enseignant spécialisé en arts plastiques est aujourd'hui

appelé à faire découvrir « la dynamique créatrice » à ses élèves. Il est écrit que « quel que soit le modèle théorique retenu, il importe d'accorder au processus créateur une place centrale parmi les activités d'apprentissage ». N'est-il donc pas préférable, voire essentiel que l'enseignant connaisse et actualise ses conduites créatrices personnelles afin d'être en mesure d'accompagner ses élèves dans leurs propres découvertes.

La prochaine section complète le compte rendu de la littérature en introduisant des témoignages d'artistes-enseignants provenant des États-Unis et de l'Angleterre. Privilégiant le témoignage de trois artistes-enseignants, cette partie est beaucoup plus modeste que la première, car il ne semble pas opportun, pour les fins de ce mémoire, d'approfondir le sujet autant qu'il ne l'a été fait pour le Québec. En fait, je veux savoir si les réalités du monde de l'enseignement à l'étranger sont les mêmes que celles au Québec et, dans l'affirmative, si des solutions susceptibles de s'avérer intéressantes peuvent être explorées et réinvesties dans notre recherche.

1.2 PORTRAITS D'ARTISTES DANS L'ENSEIGNEMENT DES ARTS AUX ÉTATS-UNIS ET EN ANGLETERRE

Le premier témoignage présenté relate l'expérience d'un professeur oeuvrant dans le milieu universitaire. Bien qu'il s'agisse d'un contexte différent du secondaire, il est intéressant de prendre connaissance de l'aspect du quotidien dont témoigne cet artiste-enseignant.

Depuis une vingtaine d'années, Sipiorski (2000) est professeur de céramique et de photographie à la Nicholls State University en Louisiane. Travaillant à temps complet, il réussit toutefois à poursuivre une pratique créatrice. Spécialisé en céramique, il ajoute à son répertoire plusieurs médiums dont la sculpture de métal, la peinture et la photographie. Il raconte à quel point son travail personnel influence les sujets qu'il met de l'avant dans son enseignement. Un des moyens qu'il utilise pour se renouveler est de participer à des ateliers pendant l'été. Il y découvre de nouvelles techniques et revient à l'automne avec de bonnes idées. De plus, des échanges entre universités européennes (irlandaise, anglaise et française) et américaines lui permettent d'apprendre et d'échanger, et lui apportent une nouvelle vision de l'art. Ces expériences sont une grande source d'inspiration et de motivation. Sipiorski

témoigne aussi du temps qu'il investit dans son travail de création. Tout en travaillant cinq jours par semaine à l'université comme professeur, il se retrouve dans son atelier tous les soirs de 18h à 22h et une partie de la fin de semaine. Depuis qu'il a un enfant, il travaille toujours cinq jours par semaine mais organise davantage son travail en atelier. Il se concentre sur une technique à la fois. Il insiste sur le fait qu'il ne cherche pas à créer un nouvel art ou une nouvelle tendance. Son travail artistique illustre son quotidien; il aime raconter des histoires. Ses images proviennent de plusieurs sources : son enfance, sa vie actuelle, ce qui l'entoure. Son art est simplement une vision de ce qu'il trouve important dans sa vie. Il veut que son art soit un questionnement mais il ne cherche pas à donner de réponses. Parfois, il donne des ateliers d'art à l'université pendant l'été, et plusieurs artistes enseignants viennent à ses ateliers. Pour lui, fréquenter des ateliers pendant la période estivale est une bonne formule afin de trouver une source de nouveauté pour les enseignants en arts. Bien que cet article témoigne de la réalité d'un professeur d'université, elle diffère quelque peu de celle vécue par un enseignant spécialisé en art au secondaire. Néanmoins, ces deux situations permettent aux personnes qui occupent ces postes de bénéficier de vacances d'été d'une durée similaire.

Kellman (1999) nous présente un deuxième témoignage d'artiste-enseignant en la personne de Jo Leeds, une américaine de la Caroline du nord. Cette dernière semble avoir toujours eu en parallèle deux passions indissociables : la création et l'enseignement des arts. Aujourd'hui à la retraite, elle s'adresse à de jeunes enseignants. Comme d'autres, l'art fait partie de sa vie depuis son adolescence. Dès le début de sa carrière d'enseignante, Leeds poursuit une pratique artistique. Sa vision de l'enseignement en est empreinte. Tant dans sa création que dans son enseignement, ce qu'il y a de plus important est la compréhension du processus artistique à travers lequel l'humain évolue. Elle se questionne : quelle est la fonction de l'art dans l'évolution de l'être humain? Elle dit que l'art, c'est faire en sorte que notre monde intérieur et extérieur soient reliés. De cette manière, l'élève apprend à développer sa vision du monde tout en se développant intérieurement. Ce n'est pas seulement son identité qu'il construit puisque, parallèlement, il s'ouvre sur le monde et participe à sa construction.

Art asks children to use materials to bring their inner world into the outer world, to develop their own souls and the soul of the world at the same time : in other words, to transform the outer world as they transform themselves. In this way, it is almost a form of therapy. But it is not just self-development, it is world development, too. (Kellman, 1999, p. 44)

Afin de diversifier la réflexion quant au rôle de l'artiste dans l'enseignement des arts à l'étranger, poursuivons la recherche du côté européen. Thornton (2005) explique que le côté antagoniste de l'artiste-enseignant est maintenant reconnu en Angleterre. Certains projets sont mis de l'avant afin d'aider l'artiste-enseignant à construire son identité à partir de sa personnalité et de ses valeurs. L'auteur nous donne une définition de ce que l'on entend par le terme « artiste- enseignant » : un artiste-enseignant est un individu qui fait de l'art et enseigne l'art (niveaux équivalents au primaire, secondaire et supérieur), et qui se consacre à ces deux activités comme un praticien.

En 1999, la Société qui représente les artistes-enseignants, la « National Society for Education in Art and Design (NSEAD), et le Art Council of England (ACE) décident de mettre sur pied deux projets pilotes, à Liverpool et à Londres, qui consistent à ouvrir une école d'été pour les artistes-enseignants. Le projet atteint un tel succès que les années suivantes, d'autres projets sont mis sur pied.

Le propos de cet article a pour objet le thème de l'identité chez l'artiste-enseignant qui se sent constamment tiraillé entre son rôle d'enseignant et d'artiste. L'auteur énumère certaines conditions amenant un artiste-enseignant à se sentir plus à l'aise dans ce double rôle :

- L'artiste-enseignant met davantage l'accent sur ses activités et sur ce en quoi il croit;
- il échange avec d'autres artistes-enseignants et se sent appuyé par ces derniers;
- il monte des expositions, ce qui lui donne l'occasion d'actualiser sa pratique artistique;
- celui qui est appuyé par ses collègues et ses supérieurs dans son milieu de travail peut se sentir moins isolé;
- celui qui développe une forte identité comme artiste-enseignant atteint un meilleur équilibre psychologique et cela l'amène à s'engager dans une recherche d'authenticité.

Thornton aborde le sujet de la pratique réflexive qu'il voit comme une piste de solution au problème de l'artiste-enseignant en s'inspirant des recherches de Schön (1983)¹. Ainsi, la personne qui exploite la pensée réflexive adopte la posture du chercheur, puisqu'elle est amenée à faire des liens, des recoupements dans une situation problématique.

L'auteur conclut en insistant sur l'importance de reconnaître cette nouvelle tendance chez de nombreux enseignants spécialisés en arts plastiques qui cherchent des opportunités pour poursuivre leur cheminement artistique en finançant eux-mêmes leurs démarches et en créant hors des heures du travail. Au lieu de voir la pratique artistique et l'enseignement comme antagonistes, peut-être pouvons-nous les considérer comme complémentaires, le désir de faire de l'art étant un facteur de motivation et de plaisir dans l'expérience créatrice.

À la lumière de ce qui a été écrit précédemment, nous pouvons conclure en disant que les artistes ci-haut mentionnés ne cherchent pas à devenir de grands artistes professionnels; ils ont davantage le souci d'évoluer dans leur pratique artistique d'une manière plus intime les amenant à une évolution personnelle.

La section qui suit précise et explique le cheminement à l'origine de la remise en question qui touche ma double pratique, soit la création et l'enseignement.

1.3 LE RÉCIT DE MON HISTOIRE

Cette seconde partie du chapitre traitant de la problématique fait état de mon expérience personnelle par rapport à la pratique créatrice et pédagogique. De plus, j'y insère le témoignage de plusieurs autres enseignants. J'explique ce qui m'amène aujourd'hui à explorer de nouvelles avenues dans ces deux pratiques fondamentalement indissociables de ma vie professionnelle.

¹ Il est à noter que l'approche réflexive telle qu'élaborée par Schön est énoncée à la section 1.3 du présent mémoire.

Tout d'abord, il faut savoir que l'art fait partie de ma vie depuis mon adolescence. Toute petite, je m'intéresse à la peinture, je prends différents cours et je projette de devenir une artiste. Après avoir obtenu un diplôme d'études collégiales en esthétique de présentation, je me dirige rapidement vers l'université afin de compléter un baccalauréat en arts plastiques.

Mon expérience me ramène au début des années 80. À cette époque, je crois que l'art appartient aux artistes géniaux, aux gens qui posent des gestes provocateurs et à ceux qui osent. Dans mon cas, après mon baccalauréat en création, je me sens très isolée. Toutefois, c'est à ce moment-là que j'effectue mes premières demandes auprès de galeries professionnelles montréalaises. L'une d'entre elles, très en vogue, doit choisir trois exposants pour sa prochaine saison. Quelle déception lorsque j'apprends que le jury, après avoir beaucoup hésité entre mes créations et celles d'un autre, choisit ce dernier. Avec le recul, je réalise qu'il s'agissait d'une excellente nouvelle car, à cette époque, j'en étais à ma toute première demande d'exposition en tant qu'artiste professionnelle et que le jury avait sérieusement considéré ma candidature. Malheureusement, à ce moment, je suis dans l'impossibilité de voir le côté positif de la situation. Je me décourage et j'en conclus que je n'ai pas le talent nécessaire pour entreprendre une carrière d'artiste professionnelle. Mon rêve demeure toujours bien vivant, mais en filigrane de ma vie, ressenti comme un échec, une sorte de douleur enfouie au plus profond de moi. Je me coupe donc émotionnellement de cette partie identitaire et fondamentale.

Suite à cette expérience, je pratique le métier d'étalagiste dans le domaine de la mode pendant quelques années. Rapidement, je constate qu'à long terme, ce travail ne m'intéresse pas. Le côté éphémère de cet emploi ne me convient pas. C'est pour cette raison que j'entreprends une année d'étude à temps complet afin d'obtenir un certificat d'enseignement des arts plastiques. Ainsi, je fais de la suppléance et j'enseigne à temps plein ou à temps partiel dans différents milieux scolaires tant public que privé, de même qu'à différentes clientèles allant du régulier à l'adaptation scolaire. Depuis quelques années, j'ai ma permanence dans un collège privé de niveau secondaire au centre-ville de Montréal.

Le milieu de l'enseignement me permet d'accomplir une mission sociale, ce qui me plaît davantage. Faire vivre des expériences esthétiques et créatrices aux jeunes, les amener à

explorer leur vision du monde m'apparaît comme un défi enrichissant et m'apporte une grande satisfaction. Par l'entremise de la création, participer à l'évolution de ces jeunes et les aider à franchir ce passage qu'est l'adolescence m'interpelle énormément.

Depuis longtemps, le désir de communiquer ma passion de l'art et d'échanger sur le sujet est présent dans ma vie. Au cours de mes premières années universitaires, j'anime dans une station communautaire de Montréal, une émission radiophonique sur l'art qui me donne l'opportunité de faire des entrevues avec plusieurs artistes en arts visuels.

Au début de ma carrière d'enseignante, il me semble que l'enseignement me permet d'être au centre de l'activité créatrice. J'éprouve du plaisir à me retrouver, au quotidien, dans un contexte de classe/atelier. Certes, une classe n'est pas l'atelier d'un artiste, mais la possibilité de sentir et de toucher la matière au quotidien comble un besoin que je ressens profondément. Tout au long de ces premières années d'enseignement, j'investis beaucoup de temps et d'énergie dans l'organisation de mon travail. La gestion de classe est un élément très important à développer au début de ma carrière afin de me sentir à l'aise et efficace dans mon rôle d'enseignante. Je m'adapte à différents milieux scolaires, à différentes réalités administratives et pédagogiques. Étant une personne entière, je m'implique et j'apprends énormément sur ma profession. Un nouveau métier demande beaucoup d'investissement psychologique, physique et émotif. À ce moment-là, je réalise, comme d'autres, notamment Viens (1997), qu'il est très difficile de trouver un équilibre entre la pratique créatrice quelle qu'elle soit et la pratique pédagogique :

Pendant mes années d'enseignement, je n'ai pas poursuivi de pratique suivie en création artistique parce que j'étais d'abord et avant tout préoccupée par le métier d'enseignante. Je désirais être reconnue comme une bonne enseignante par le système scolaire et j'y mettais beaucoup d'énergie et de temps. J'ai essayé de répondre aux demandes extérieures pour finalement me rendre compte, au bout d'un certain temps, que je ne pouvais plus rien apporter de nouveau à mes élèves. J'avais peu à peu perdu ce désir premier de faire partager mon plaisir de créer. (p. 12)

Comme Viens, faute de temps et d'énergie, mon implication personnelle dans une pratique artistique est délaissée. Avec les années, j'en viens à oublier que la création est la motivation première qui fonde mon choix de carrière.

Bien que cette recherche soit principalement axée sur mon expérience personnelle, je suis très consciente que des collègues vivent des situations similaires à la mienne. Parmi eux, plusieurs partagent leur frustration face à l'impossibilité de poursuivre l'exploration créatrice personnelle amorcée avant d'entreprendre une carrière dans l'enseignement. C'est pour cette raison qu'il m'apparaît très pertinent d'apporter ma contribution à ce sujet. Car il ne s'agit pas ici d'une recherche ayant pour but de quitter l'enseignement afin de devenir artiste à temps plein. Au contraire, je cherche plutôt à développer des solutions à ce problème, des avenues permettant aux enseignants en arts de poursuivre une démarche créatrice.

Le phénomène dont je parle n'est pas le cas de tous les enseignants en arts plastiques. Toutefois, après avoir discuté avec plusieurs d'entre eux, je constate que certains enseignants vivent une réelle souffrance psychologique. Cozic confirme cette situation en mentionnant que, chez ces personnes, l'ennui et le découragement sont souvent présents et peuvent mener à la dépression et à un arrêt de travail plus ou moins long. J'ose même affirmer que plusieurs enseignants, comme moi, vivent une désillusion, une grande déception et finalement abdiquent. Car le besoin de créer tire l'individu de l'intérieur chaque fois qu'une occasion lui est donnée. Ce double rôle qu'essaient de jouer les enseignants ayant à cœur la poursuite d'une pratique créatrice est un sujet très actuel. Entre autres, Morais (1999) écrit dans son mémoire : « Cette double situation discursive m'affecte tout particulièrement. Car puisque je suis à la fois artiste et pédagogue, je suis confrontée à tous les jours à ce double discours. » (p. 9)

Beaubien (2004), quant à elle, ressent le besoin de créer un modèle pédagogique parce qu'il lui est difficile de rester en contact avec sa pratique créatrice; ce constat la préoccupe :

Il m'était difficile de garder un contact avec une production artistique, et cette mise au rancart de l'acte de créer me préoccupait. En voulant répondre aux exigences du milieu scolaire, j'ai négligé la vision de l'artiste en moi qui a besoin de liberté pour s'exprimer et se construire. Je ressentais une certaine frustration qui s'accroissait avec les années. Comment arriver à garder un contact avec l'acte créateur. (p. 9)

Et Viens (1997) ajoute :

[...] l'écriture a permis d'identifier que mon désir premier avait été d'être artiste. Ne réalisant pas moi-même ce désir, j'ai tenté de le reporter sur mes élèves. En agissant ainsi, je me suis désappropriée de l'énergie créatrice qui demandait à être reconnue. En me coupant de cette énergie créatrice, mon corps et mes attitudes se sont rigidifiés.[...]le dessin a fait ressortir une colère noire dont je n'avais pas pris conscience. Cette colère a pris des proportions que je ne soupçonnais pas. En la retournant contre moi, elle est devenue ce poids lourd que j'ai traîné sur mes épaules tout au long de ces années. (p. 104)

« Suis-je une artiste enseignante ou une enseignante artiste? » C'est en ces termes que s'exprime une jeune enseignante, Julie Lambert, dans un article publié dans la revue *Vision* (2001, p. 15). Le texte porte sur son expérience face à la Réforme. Elle dit y trouver une piste de solution. Lambert fait référence au processus créateur et prend conscience de l'importance, pour elle et pour les enfants, de connaître et d'exploiter les étapes de notre processus créateur personnel.

Je prends maintenant le temps de poursuivre ma production artistique afin de garder ce précieux contact avec l'acte de création qui permet de garder vivante et de transmettre cette passion primordiale. En effet, sans cet apport, le métier d'enseignant en arts plastiques devient un métier routinier et platonique. Je considère qu'il existe un lien étroit entre la pédagogie et la création artistique. (Lambert, 2001, p. 15)

En ce qui me concerne, une remise en question professionnelle m'amène à chercher des pistes de solution afin de mieux vivre cette réalité. Après avoir enseigné les arts plastiques au secondaire pendant une douzaine d'années, j'en arrive à la conclusion que je ne suis plus heureuse dans ce rôle. Je ressens une lourdeur sur mes épaules, un ennui grandissant et profond. J'ai l'impression de « faire du temps ». N'est-ce pas là une expression utilisée dans le milieu carcéral? Je ne me sens plus présente aux élèves. Comment en suis-je arrivée là?

À ce propos, Condamin (1994), dans sa thèse de doctorat portant sur le sens à donner à l'enseignement après une remise en question professionnelle, raconte son expérience personnelle au moment de la remise en question. Ainsi, je découvre que d'autres pédagogues avant moi ont, eux aussi, vécu une remise en question et cherché une nouvelle voie. Un grand malaise intérieur s'installe pour certains d'entre nous, et ce, pour les enseignants, toutes disciplines confondues. À l'instar de Condamin, je ressens de plus en plus de difficulté à me lever le matin pour aller au travail. Je me sens psychologiquement au neutre, dans l'attente que le mauvais moment passe.

Au cours de ces années, je fais quelques tentatives d'insertion dans différents groupes artistiques amateurs de ma communauté : modèle vivant, peinture et photographie. Je ressens toujours une grande insatisfaction quant à l'envergure des travaux effectués dans ces groupes. De plus, chaque été, je tente de renouer avec la création mais, malheureusement, les résultats ne me satisfont pas. Je peins quelques tableaux et souvent le découragement m'envahit. Je ne fais plus partie du milieu artistique; les années passent et je ne sais plus très bien où j'en suis. Un immense sentiment d'inaptitude et de tristesse m'habite; il m'est impossible de déterminer, à ce moment-là, de quoi il s'agit. Ainsi, je prends la décision de mettre fin à ces tentatives de création qui me replongent inmanquablement dans un sentiment d'échec et de découragement. Pendant les années subséquentes, l'isolement est certainement l'un des principaux obstacles à la création. Dans mon milieu scolaire, je me retrouve souvent la seule enseignante en arts plastiques et il m'est difficile d'en discuter avec mes collègues.

Donc, au moment de ma remise en question professionnelle, la dimension créatrice est absente de ma vie et je ne vois pas d'issue à cette situation. À ce moment-là, je ne réalise pas que ce problème peut avoir un impact sur la qualité de mon enseignement, lequel prend une couleur de rigidité; l'absence d'une pratique créatrice m'amène à développer une attitude d'austérité dans mon enseignement. Je donne plus d'importance aux résultats des élèves qu'à la démarche créatrice. La peur de la création me pousse à avoir « une approche éloignée », c'est-à-dire une approche pédagogique qui n'est pas à l'écoute du vécu des jeunes. Je ressens plutôt une peur quant à mon pouvoir d'expression personnelle. Peut-on enseigner une discipline qui n'est plus vivante à l'intérieur de soi? Ne suis-je donc pas en train de négliger le vrai sens de la création, celui qui fait appel au fluide, à la liberté, à l'errance, à la recherche constante, au doute, au plaisir, au bonheur? Je réalise l'ampleur de cet espace que j'installe entre l'enseignement des arts et la création. Ma peur et mes conflits intérieurs à l'égard de la création m'amènent à privilégier un style d'enseignement qui ne me convient plus. Je sens qu'émerge en moi un malaise profond quant à mon rôle d'enseignante joué auprès des élèves.

Avec le recul, je réalise que le manque de temps et mon engagement dans l'enseignement ne sont pas les seuls facteurs m'empêchant de poursuivre une pratique créatrice. Avant même d'être enseignante, pour plusieurs raisons, je fais le choix d'expérimenter d'autres avenues

que celle d'être un artiste à temps plein. Entre autres, la peur de ne pas être à la hauteur, de perdre le contrôle sur ma vie ainsi que l'insécurité financière me font bifurquer de ma trajectoire. On peut parler de blocage artistique, sujet dont traite Courval (1994) dans son mémoire de maîtrise :

De l'enfant imaginative que j'étais, aimant jouer avec les formes, lignes, couleurs et images, qui transformait tout ce qui lui passait par les mains, créant sans cesse avec plaisir, je suis devenue inquiète, doutant de mon talent, de mes idées, de mes possibilités, du rôle de l'art dans ma vie, et même dans la vie en général. La pratique artistique m'apportait alors plus d'angoisse que de satisfaction. J'ai donc fui cette source de frustrations. Mais le dépérissement du sentiment de ma valeur personnelle pesait lourd, je cherchais à comprendre ce qui m'était arrivé et comment me sortir de cette situation difficile. (Courval, 1994, p. 4)

En lisant ce document, je découvre que d'autres artistes vivent un rapport difficile avec la création. Dans son mémoire, l'auteur fait témoigner plusieurs artistes dont Gauthier-Mitchell :

... pour une raison ou pour une autre, c'est le flux créatif qui ne passe pas. Le blocage est toujours un empêchement à l'énergie créatrice de se manifester. Les blocages peuvent avoir diverses intensités, prendre diverses formes, certains plus légers, d'autres plus profonds, certains passagers, d'autres plus persistants. (Gauthier-Mitchell dans Courval, 1994, p. 3)

En ce qui me concerne, ce blocage artistique dure plusieurs années. C'est par le biais de mes études de maîtrise en arts visuels et médiatiques en enseignement que j'ai l'opportunité de refaire les ponts avec une pratique créatrice. Au début, dans le cadre de cette formation, avec beaucoup de précaution et de façon progressive, je suis en mesure de tenter de nouvelles expériences en création.

D'une part, la découverte du paradigme postmoderne modifie ma perception face à ce qu'est un artiste et me permet d'entrevoir des possibilités nouvelles quant à la forme que peut prendre la dimension créatrice dans ma vie et dans mon enseignement. Richard et Lemerise (1998) affirment que « l'artiste n'est plus considéré comme un génie isolé, original et progressiste qui crée un art authentique de façon autonome » (Richard, Lemerise, 1998, p. 22). Ma vision de l'artiste change et je ne cherche plus à être une artiste avec un grand « A », tel que je l'imaginai à mes vingt ans. Au milieu de ma vie, mes intérêts concernant la création ne sont plus les mêmes. J'ai l'impression de porter d'anciens rêves, tels de vieux

vêtements, qui ne me conviennent plus. Je cherche à établir un équilibre intérieur entre cette identité d'artiste et ma vie au quotidien.

1.3.1 La question principale de la recherche

Dans cette partie de la problématique, j'élabore la question principale de la recherche tout en positionnant en périphérie d'autres interrogations qui alimentent mon sujet. Les premières questions qui me viennent à l'esprit sont, entre autres : peut-on enseigner une discipline qui n'est plus vivante à l'intérieur de soi? Comment imaginer que l'enseignement puisse être en lien direct avec la création lorsque cette dernière est conflictuelle ou absente pour la personne enseignante? Peut-on croire à un équilibre possible dans ces conditions? Comment être à l'aise dans son enseignement lorsqu'on est coupé de ses conduites créatrices? Comment l'enseignement peut-il avoir un sens si ces conduites ne sont pas connues et actualisées par l'enseignant? Comment peut-on être présent à la création des autres alors qu'on est absent à la sienne? Même si le point de vue choisi pour effectuer cette recherche n'est pas celui de l'élève, il me vient tout de même à l'esprit la question suivante : comment cette discipline des arts visuels est-elle perçue par les élèves? Si elle n'est pas au cœur de notre vie en tant qu'enseignant, pourquoi le serait-elle pour eux? Si notre propre vision du monde n'est pas actualisée dans une pratique créatrice, comment amener les autres à développer leur propre vision de ce monde? Ainsi, la rigidité qui s'installe à mon insu, au cours de ces années, dans ma pratique pédagogique, est très révélatrice à cet égard. Pour les élèves, est-ce que l'art est perçu comme un outil d'expression, un lien au plaisir, un rapport à la connaissance ou tout simplement comme un moyen pour arriver à une finalité ou, pire encore, seulement une façon d'obtenir une note au bulletin?

De nouvelles questions émergent : que dois-je faire pour arriver à développer de nouvelles attitudes? Et quelles sont-elles? Ne faut-il pas d'abord « être » pour ensuite « savoir faire »? Quelles sont les actions à mettre de l'avant afin d'intégrer la dimension créatrice dans mon enseignement? Est-ce que mon enseignement en sera réellement transformé? Et, plus précisément, est-ce que mes attitudes comme enseignante seront davantage liées à l'artiste, à la pensée créatrice et à une vision différente du monde? Ce cheminement peut-il réellement m'aider à devenir plus authentique dans mon enseignement?

Finalement, la question principale de la recherche est la suivante : comment intégrer la dimension créatrice dans la pédagogie d'une enseignante en arts visuels? Il est possible que la reprise de contact avec une pratique créatrice personnelle puisse redonner un nouveau sens à ma pédagogie. Tout comme Condamin (1996), j'aspire à vivre au présent, à être moi-même et à être en contact avec mes émotions. Ainsi, je désire remettre au cœur de ma vie une pratique créatrice, à la mesure de mes besoins et de mes disponibilités, pour ensuite l'intégrer dans ma pratique pédagogique.

En ce qui a trait aux limites de la recherche, le propos de mon mémoire ne porte pas sur la possibilité d'abandonner l'enseignement pour me consacrer à la création. D'autres avant moi ont expérimenté cette possibilité et ont écrit sur ce sujet. Il ne s'agit pas non plus de créer un nouveau modèle pédagogique ou de faire une étude exhaustive du nouveau programme d'enseignement des arts ou de scruter les statistiques sur les artistes-enseignants en arts plastiques. Cette recherche vise essentiellement l'individu qu'est l'enseignant spécialisé en arts plastiques et son rapport à la création dans sa pédagogie. Il m'importe davantage de trouver la voie qui fera en sorte que la place accordée à la création dans ma vie personnelle et celle accordée à ma vie professorale puissent s'arrimer. Je cherche à trouver l'équilibre entre ces deux rôles afin qu'ils puissent se nourrir mutuellement. Mon sujet de recherche fait surtout référence à une prise de conscience, suite à une remise en question, qui me guide vers de nouvelles attitudes à acquérir dans mon acte pédagogique afin de rendre mon enseignement plus vivant et authentique.

J'aborde maintenant les objectifs de ma recherche. Ces derniers m'aideront à atteindre le but ultime, soit « l'intégration de la dimension créatrice dans la pédagogie d'une enseignante en arts visuels ».

1.3.2 Les objectifs de la recherche

Mon premier objectif est de réintroduire la dimension créatrice dans ma vie personnelle. C'est sous la supervision de deux professeurs que m'est offert, dans le cadre de la maîtrise, la possibilité de reprendre contact avec la création. Dans cet environnement, il m'apparaît possible de réactiver cette dimension créatrice pour ensuite y trouver un sens et l'intégrer

dans mon enseignement. Actuellement, mon identité comme artiste n'est plus présente dans mon quotidien. Elle est seulement enfouie en moi; je la sens comme une étincelle ou un cri si petit que ce dernier ose à peine se faire entendre. Je ressens le besoin de réintégrer la dimension créatrice dans ma vie afin de rétablir un équilibre intérieur.

Le deuxième objectif vise à découvrir le sens, la place et le rôle qu'occupe la création dans ma vie. Dans les années passées, j'ai oublié les vraies raisons pour lesquelles j'aimais l'art. Actualiser ma vision de l'art et tenter de nouvelles expériences visuelles me permettent de retoucher à cette part de moi-même.

Le troisième objectif est d'intégrer ce nouveau sens de la création dans mon enseignement, et, ainsi, développer de nouveaux comportements, mais surtout de nouvelles attitudes qui mènent vers une authenticité de l'être. Développer une attitude authentique en remettant la dimension créatrice dans ma pédagogie.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, je développerai les concepts clés de la recherche. Chacun des concepts expliqués trouve un écho dans la partie expérientielle. Je débute avec le concept de la remise en question pour ensuite poursuivre avec l'identité. Par la suite, j'aborde le thème de la pédagogie et de la création. Je termine avec le concept de la formation et de la communauté réfléchissante.

1.4 LES CONCEPTS CLÉS

Cette partie du mémoire présente et explicite les concepts qui fondent la recherche. Il ne s'agit pas ici d'un cadre théorique complet puisque, tel que Karsenti et Savoie-Zajc (2000) le décrivent, ce dernier doit contenir un examen des théories et des recherches existantes sur le sujet, ce qui n'est pas le cas dans ce présent mémoire. Également, si nous nous référons à la question principale de la recherche qui consiste à intégrer la dimension créatrice dans la pédagogie d'une enseignante en arts plastique, le choix des termes clés n'origine pas directement de cette question. En fait, la cohérence quant aux différents concepts choisis

s'est graduellement établie en regard du récit de mon expérience lié au sujet de cette recherche.

Le premier concept, à l'origine de ma recherche, concerne la remise en question professionnelle issue d'un malaise éprouvé dans ma vie à titre d'enseignante spécialisée en arts plastiques. Dans cette section, j'y aborde particulièrement le thème du mitan. Par la suite, le concept d'identité est abordé et défini puisque, suite à cette remise en question professionnelle, je vis une crise identitaire face au double rôle qui m'incombe. Le second concept présente la création comme la pierre angulaire de ma recherche. Je veux donner un nouveau sens à donner à la création, tout d'abord dans ma vie, ensuite, dans ma pédagogie, étant retenu à titre de concept clé. Bien qu'il ne s'agisse pas ici d'une recherche de modèle pédagogique, il est tout de même opportun de faire un tour d'horizon sur le sujet et d'explorer les nouvelles couleurs que peut prendre la pédagogie d'un enseignant spécialisé en arts plastiques suite à de tels changements. Par la suite, une solution est mise de l'avant : la communauté réfléchissante. Le tout se termine avec la formation puisque ma recherche prend la forme d'un récit de formation.

1.4.1 La remise en question professionnelle

Comme je l'explique dans la problématique, un malaise et ensuite une distance s'installent entre la discipline et l'acte d'enseigner, créant une grande insatisfaction qui se traduit par la lourdeur de la tâche et l'impression de « faire du temps ». À ce moment-là, je ne me sens plus motivée par mon travail et j'entrevois la possibilité de quitter l'enseignement.

Heureusement, en faisant diverses lectures, je réalise que plusieurs chercheurs et auteurs émettent l'hypothèse qu'une remise en question s'intègre dans le « cycle de la vie ». Entre autres, on peut nommer cette étape une transition, une crise ou une crise du développement. Évidemment, tout le monde ne vit pas une telle situation de la même façon ni au même moment de sa vie. Pour ma part, cette remise en question apparaît une douzaine d'années après avoir débuté une carrière d'enseignante et correspond à la période du mitan. Le cycle de vie est divisé en plusieurs stades qui évoluent de l'enfance à la vieillesse. Ces différentes étapes amènent les êtres humains à se positionner différemment dépendant de l'âge et des expériences vécues.

Même si ces recherches datent de plusieurs décennies, je débute avec Jung (1964) qui m'apparaît comme un incontournable. D'après Houde (1999), il est l'un des premiers chercheurs à s'intéresser au cycle de la vie et à établir les bases du développement de l'être humain. Il suggère quatre étapes campées sur la métaphore du cycle d'une journée. D'après lui, les changements ne sont pas conscients mais se manifestent plutôt par une longue transformation. L'avant-dernière phase se situe entre trente-cinq et quarante ans. Lui-même vit une période de crise au moment du mitan et cela l'amène à développer l'idée du processus de l'individuation.

La voie de l'individuation signifie : tendre à devenir un être réellement individuel et, dans la mesure où nous entendons par individualité la forme de notre unicité la plus intime, notre unicité dernière et irrévocable, il s'agit de la réalisation de son Soi, dans ce qu'il a de plus personnel et de plus rebelle à toute comparaison. On pourrait donc traduire le mot d'individuation par « réalisation de soi-même, réalisation de son Soi. (Jung, 1964, p. 111)

C'est au cours de toute une vie que prend forme l'individuation, mais lors du mitan et de la vieillesse, ce processus est particulièrement crucial (*Ibid*).

Je m'intéresse spécialement à la phase du mitan puisque, en ce qui me concerne, c'est à l'aube de mes quarante ans que toute cette aventure débute. D'après Houde (1999), c'est au moment de la quarantaine qu'un individu fait une évaluation de son passé dans l'intention de modifier sa structure de vie. C'est durant cette période que l'individu prend conscience du temps qu'il a maintenant devant lui. Il ne s'identifie plus de sa naissance à aujourd'hui, mais d'aujourd'hui à sa mort et à ce qu'il laisse. D'après l'auteure, il est inévitable de vivre un certain nombre de désillusions pour atteindre la maturité. Pour ma part, c'est en grande partie mes études de maîtrise qui me permettent de tendre vers une plus grande acceptation de ma réalité. Je me sens enfin prête à vivre l'expérience de détachement face au rêve de devenir une artiste avec un grand « A ». L'abandon d'un tel rêve m'amène à envisager des solutions qui s'adaptent mieux, il me semble, à la réalité de ma vie actuelle. L'acceptation fait son chemin et de nouvelles solutions m'apparaissent comme très satisfaisantes.

Une remise en question, quelle que soit l'étape de la vie, est donc essentielle voire même inévitable. C'est en parcourant tout d'abord la thèse de Condamin (1994) et ensuite son livre (1996), qui portent sur un nouveau sens à donner à l'enseignement après une remise en

question professionnelle, que je fais un lien avec mon expérience personnelle. Condamin aborde particulièrement le thème du narcissisme. Par ce terme, Condamin fait référence à Narcisse, amoureux de sa belle image. Pour l'auteur, l'enseignant vit le même type d'expérience, c'est-à-dire qu'il souhaite plus ou moins s'admirer dans le miroir que représente le regard des élèves de la classe, soit « se contempler à travers le miroir de la classe où il désire trouver un séduisant reflet de lui-même ». (*Ibid*, p.64) Mais à quel prix l'enseignant doit-il paraître parfait? Elle mentionne que « c'est une période qui repose sur un double leurre : on croit s'employer à satisfaire les autres, en particulier les étudiants, alors que l'on cherche à être reconnu et l'on recherche du côté de la performance et de l'admiration une reconnaissance qui ne peut se produire qu'en y renonçant ». (*Ibid*) Pour elle, une recherche personnelle de l'authenticité, qui peut prendre plusieurs formes, amène l'enseignant à ne plus être devant son miroir mais plutôt devant une fenêtre ouverte, ce qui permet à l'enseignant d'envisager son travail comme une occasion de vérité et de réels échanges avec les étudiants. Bien sûr, la thèse de Condamin ne fait pas spécifiquement référence aux enseignants en arts plastiques, mais elle me rejoint dans ce qu'est ma réalité à ce stade-ci.

Le désir d'être parfaits, qui se traduit entre autres choses par le souhait de combler tout le monde, était également apparent. Puis les tensions se sont fait sentir de plus en plus fortement [...] elles viennent briser l'image de perfection présente jusque-là [...] mais ce n'est que par le contact avec soi et une nouvelle forme de rapport avec les autres que l'apaisement devient possible. (Condamin, 1996, p.84)

Boivin-Rochon (2002) effectue, pour sa part, une recherche qui met en lumière la période de remise en question chez des enseignants franco-ontarien au secondaire. Elle entrevoit cette démarche de remise en question comme faisant partie du cheminement de carrière d'un enseignant. Huit d'entre eux participent à cette recherche et il en ressort que le cheminement effectué pendant la remise en question est très similaire d'une personne à l'autre. Boivin-Rochon sélectionne six étapes dans cette démarche : 1) l'entrée en profession; 2) le dévouement professionnel; 3) l'événement déclencheur de déstabilisation professionnelle; 4) le questionnement professionnel; 5) la reconstruction de la vie professionnelle; 6) la compréhension de la période de remise en question. Suite à tout ce processus, on comprend qu'il s'agit d'une transformation graduelle de l'identité de l'enseignant. Après avoir vécu la

première et la deuxième étape, l'enseignant peut être amené à vivre une troisième étape qui consiste à expérimenter un événement déclencheur de déstabilisation professionnelle. Cet événement peut mettre en scène une situation particulière dans une école ou une Commission scolaire et impliquer, de la part de l'enseignant, des changements profonds dans sa vision éducative ou autres qui font en sorte que ce dernier perd ses repères, pourtant bien ancrés au départ. Comme l'écrit Boivin-Rochon : « Ayant accordé une place prépondérante à son emploi, l'enseignant est ébranlé à tous les niveaux de la vie par ce fait provocateur. Un malaise, une déception et un sentiment de trahison se développent chez l'individu atteint ». (Boivin-Rochon, 2002, p.154) L'étape suivante consiste à se questionner profondément sur les raisons qui l'ont amené à l'enseignement, sur ses attentes et sur ses intentions. Au départ, le questionnement touche uniquement l'aspect professionnel de la personne par des questions telles que « Est-ce que je veux continuer dans l'enseignement? Suis-je heureux comme enseignant? » Rapidement, le questionnement se poursuit et touche la vie personnelle de l'enseignant. Émergent alors des interrogations telles que « Qui suis-je? Qu'est-ce que je veux accomplir comme adulte? Qu'est-ce qui me passionne autre que l'enseignement? ». (Boivin-Rochon, 2002, p. 155) Toutes ces questions surgissent et commandent des réponses. Ces dernières amènent l'enseignant à poser des gestes concrets afin de diminuer le malaise et ainsi à se diriger vers une reconstruction de sa vie. Comme le souligne Boivin-Rochon :

Il comprend la nécessité de prendre du recul dans la vie afin d'évaluer les acquis et de se fixer des objectifs de vie. L'enseignant voit alors en lui et dans la vie, d'autres possibilités d'activités où il peut s'investir et s'enrichir. Activités qu'il ne pratiquait pas auparavant car il accordait une place trop importante à sa profession. (Boivin-Rochon, 2002, p. 156)

Enseigner les arts en oubliant ma dimension créatrice personnelle me demande un double effort et ne peut m'amener qu'à une cassure intérieure. En ce qui me concerne, une recherche de sens par rapport à la création et à la pédagogie se met en place afin de trouver l'équilibre au sein de mon identité.

1.4.2 L'identité.

L'artiste et l'enseignante représentent deux rôles qui doivent être consolidés afin de s'enrichir mutuellement et de développer un style pédagogique en arts plastiques. De nos jours, il est difficile de donner une définition exacte de ce qu'est l'identité. Comme le dit Kaufman

(2004), les gens ont tendance à tenir ce concept pour acquis. Au sein de cette recherche, on serait en droit de s'attendre à ce que j'aborde le concept de l'identité uniquement sous l'angle de l'identité professionnelle. Toutefois, dans le contexte heuristique² de la présente recherche, il m'apparaît essentiel d'aborder l'identité au sens large, de passer par l'identité professionnelle de l'enseignant et de terminer cette incursion avec l'identité de l'artiste. En dernier lieu, je donne un aperçu de ce que signifie le terme « authenticité », parce qu'à travers cette recherche d'identité se cache, à mon sens, l'authenticité de l'être.

Tout d'abord, le concept de l'identité est utilisé en Europe vers le XIV^e siècle parce que la notion de communauté commence à se désintégrer pour faire place à l'individualisation. On l'utilise d'une manière très pratique afin d'aider les riches à protéger leurs biens et afin d'identifier les pauvres qui sont souvent sur la route pour trouver de meilleures conditions de vie. La notion d'identité est au départ utilisée uniquement afin d'identifier les gens puisque l'État n'a plus de lien avec la population. Comme nous le rappelle Kaufman (2004) : « L'État inventait son propre monde en se séparant de ses administrés. Il lui fallait dès lors les connaître, les mesurer, les compter. » (Kaufman, 2004, p. 17) Avec le temps, le concept de l'identité prend forme et se transforme à tel point qu'il est aujourd'hui difficile d'obtenir une définition claire et précise de ce qu'est l'identité.

Néanmoins, Giust-Desprairies (2003) nous en donne un aperçu : « La notion de « sentiment de l'identité » reflète l'idée que cette dernière n'est pas une donnée de faits, mais constitue un ensemble de représentations auxquelles un individu a recours, en particulier lorsqu'il est questionné. L'impossibilité de répondre de soi suscite ainsi des sentiments d'incertitude ou de malaise. » (p. 83) L'auteur est amené à rencontrer, de façon individuelle et en groupes, des enseignants en période de crise. Il avance l'idée que l'identité n'est certainement pas quelque chose de stable, mais s'inscrit plutôt dans une histoire, l'histoire du sujet et de ses expériences dans son milieu. Il ne parle donc pas d'identité mais plutôt de processus identitaire.

Kaufman (2004) ajoute ceci : « Si l'identité est un processus, continuellement ouvert et interactif, il est impossible, jamais, de la stabiliser et encore moins d'y découvrir à l'intérieur

² La méthode heuristique sera présentée au chapitre 2

sa vérité ultime. » (Kaufman, 2004, p.31) Il fait référence à la crise de l'identité qui amène parfois les gens à croire qu'une fois la crise passée, l'identité est définitive. Pour lui, l'être humain, tout au long de sa vie, est en quête de son identité.

En ce qui concerne l'identité professionnelle, Lessard et Tardif (2003), dans un ouvrage intitulé *Les identités enseignantes*, énoncent différents éléments qui ont un impact sur le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant. Parmi ces éléments, on retrouve le champ dans lequel ce dernier travaille, chaque champ étant caractérisé par un mode de fonctionnement particulier, auquel s'ajoute ce que l'enseignant tente d'y faire au regard de ses choix, de ses préférences, de ses orientations et de ses valeurs. On y ajoute le milieu social, les élèves, les collègues, l'administration, les parents. Une autre facette de l'identité concerne ses valeurs personnelles, ses attentes, ses rêves, son engagement profond. L'identité de l'enseignant est donc construite avec différentes réalités.

À partir de ces quelques caractéristiques sur lesquelles est basée l'identité professionnelle de l'enseignant, je joins les propos d'un auteur qui datent de quelques années, mais qui apportent une couleur intéressante et qui touchent directement à mon sujet. Abraham (1972) mentionne que la société met une pression sur ses enseignants. Plus que tout autre groupe social, ces derniers se sentent prisonniers d'une image idéalisée. S'ils ne savent plus qui ils sont vraiment, ils savent toutefois ce qu'ils doivent représenter. Parfois, les difficultés professionnelles ou personnelles peuvent amener l'enseignant à se montrer tel qu'il est, mais cette attitude amène son lot de culpabilité. L'enseignant peut alors développer un fort sentiment de doute et d'inaptitude professionnelle.

À la lumière de ce qu'est l'identité professionnelle de l'enseignant, je poursuis l'investigation avec une exploration des aspects identitaires de l'artiste. Deschamps (2002) aborde le sujet avec un point de vue phénoménologique en soulignant que l'artiste entre en relation avec le monde d'une manière différente. D'après l'auteur, il est impossible de dissocier la personne artiste de sa manière d'être au monde. Deschamps fait état de quelques caractéristiques de l'artiste : l'indépendance, l'originalité, l'enthousiasme, une manière d'être sensitive (ce qui l'amène à distinguer l'artiste du commun des mortels), une habileté intellectuelle, un esprit critique et un sens de l'observation. L'artiste arrive à équilibrer ses passions parce qu'il les

exprime, les extériorise dans une pratique artistique. En général, l'artiste semble avoir confiance en lui et en son potentiel. Il est conscient de son monde intérieur, de ses capacités de rester en contact avec lui-même et de cette richesse. L'artiste aime la vie en mouvement et accepte donc l'ambiguïté que son style de vie peut lui attirer. En général, il aime la nouveauté, il est curieux et a une bonne ouverture d'esprit.

Bertrand (2001) définit l'artiste en disant que ce dernier apprend à vivre par l'acte de créer : « Il ne s'agit pas que d'art, mais aussi de vie. » L'artiste est conscient de la mort, du vide ou du rien et c'est pour cette raison qu'il est poussé à créer et à se dépasser. D'après l'auteur, c'est parce que l'artiste trébuche et erre qu'il fait un effort surhumain pour poursuivre son chemin; c'est alors qu'il trouve de nouvelles ressources. « C'est à partir du chaos qu'il crée un cosmos. Il tire sa force directement de sa fragilité, un équilibre métastable directement du déséquilibre. L'inquiétude, voire la panique (ou le monde se vide, ou le désert croît) sont créatrices. » (Bertrand, 2001, p. 32)

Finalement, le concept de l'identité est souvent lié à l'authenticité. Voici quelques auteurs qui abordent le sujet. Entre autres, Houde (1999) explique que l'atteinte de l'authenticité représente, pour l'être humain, la principale tâche à exécuter au cours de la période adulte. Une évolution naturelle s'accomplit grâce aux différentes épreuves et expériences de deuil vécues par l'individu tout au long de la vie. Cela implique un ajustement du « self » à soi, aux autres et au monde.

Deschamps (2002), en regard du sujet qu'est l'artiste, fait un lien étroit avec le fait que la création amène la personne à être plus authentique. Elle propose d'envisager la création comme une activité humaine qui conduit tout naturellement le créateur vers une authenticité et une manière d'être unique. Sa façon d'entrevoir le monde est particulière ou tout simplement créatrice.

Une recherche d'identité, me pousse à trouver un nouveau sens en ce qui concerne les rôles de l'enseignante et de l'artiste. Je tends vers une conciliation et un équilibre entre ces deux rôles et ainsi, atteindre une plus grande authenticité de l'être. Maintenant que la notion de l'identité est mieux définie, je peux y juxtaposer le concept de la création. Une quête de sens

s'effectue et je réfléchis au concept en introduisant trois sous-concepts : le blocage artistique, le chaos créateur et le processus créateur.

1.4.3 La création

Il est très difficile, voire impossible de définir de façon irrévocable ce qu'est la création. Tenter d'y imposer des limites va à l'encontre même de son essence profonde. J'explore donc différents points de vue sur la création afin de nourrir ma quête de sens à l'égard de la création.

Du point de vue de l'histoire de l'art, Girard (1995) nous rappelle que, depuis la période du paléolithique, l'être humain a démontré un intérêt vis-à-vis de l'activité artistique : « L'art serait donc relié aux fondements existentiels de l'être humain; en effet, il est indissociable de la vie, de la souffrance, de la mort et de l'amour. »

L'artiste Ruel (1997) nous livre dans son mémoire sa vision de l'expérience de création :

Elle ne peut pas paraître mais seulement apparaître. Tout l'insaisissable de la création vient de là. La création tient dans l'instant où la chose justement apparaît. C'est le surgissement en soi de cette chose qui est tout sauf soi, qu'on ignore et qui nous ignore, et dont nous sommes malgré tout l'occasion, c'est-à-dire qui choisit la porte de soi pour venir, mais qui entre sans frapper, à l'insu, et qui laisse tout ouvert derrière elle, sans connaître aucune règle. C'est toujours un grand choc. Une sorte d'évanouissement. La pensée demeure stupéfaite. (Ruel, 1997, p.18)

May (1993) dit que l'*intention* chez un être humain est un phénomène beaucoup plus complexe que ce que nous appelions naguère la volonté. L'intention fait appel à tous les degrés d'expérience. Nous ne pouvons pas, simplement grâce à notre volonté, avoir des visions créatives. Mais la volonté nous permet de nous livrer corps et âme à la rencontre de notre monde intérieur. Les éléments les plus profonds de la sensibilité sont soudain activés, au point que l'individu ne peut faire autrement qu'accepter la rencontre. Il ajoute que de telles rencontres se font grâce à l'engagement de la personne et qu'elles se produisent lorsque la personne créatrice travaille d'une façon régulière. Il ajoute que ce n'est pas seulement une question de talent. Une personne peut avoir beaucoup de talent mais ne pas l'exploiter. D'après lui, c'est l'engagement qui fait toute la différence, « c'est la rencontre de l'artiste ou du scientifique avec son *monde* » (May, 1993, p. 47). Il décrit ce phénomène comme un

dialogue constant entre l'être et ce monde : « Ce qui se passe chez cette personne est une sorte de mécanisme dont les rouages lui permettent d'entrer en relation avec son monde. » (May, 1993, p. 47)

Deschamps (2002) souligne que Husserl parle aussi d'intention mais le nomme *actes intentionnels*. En fait, l'acte créateur n'est pas quelque chose qui est dissocié de l'expérience humaine. Elle donne l'exemple de l'intention de manger ou de rire pour démontrer que l'acte créateur se manifeste sensiblement de la même façon. Deschamps explique :

[...], pour comprendre l'expérience humaine, il faut reconnaître que les actes intentionnels (ici l'expérience créatrice) et les objets les constituant (tels que le processus de création, les œuvres ou les produits créés, les événements circonstanciés, etc.) sont inextricablement liés les uns aux autres, puisque l'objet intentionnel provient de la relation qu'il établit avec le contexte d'un acte intentionnel particulier. (Deschamps, 2002, p. 6)

Je termine cette section avec l'auteur Bertrand (2001) : « L'homme crée malgré lui. C'est la façon qu'il a trouvée de donner un sens à son existence ». (p. 123) Bertrand croit que l'être humain ne fait que poursuivre sa route en vivant son processus de création. L'humain n'est pas achevé, « ... il devient. En créant, il se crée lui-même ». (p. 123) La création de soi implique automatiquement une part d'inconnu.

Créer, c'est faire advenir quelque chose qui n'existait pas et que l'on ne pouvait donc pas connaître s'il est vrai que tout connaissance, comme le savait Platon, est une forme de reconnaissance. C'est d'ailleurs là tout le charme, toute la raison d'être de l'acte de créer : aller de l'avant, avancer dans l'inconnu, déplacer les réalités déjà là, poser autrement les problèmes ou poser de nouveaux problèmes. C'est l'acte même de créer qui donne un sens à la vie, et non pas l'objet créé, aussi beau, sublime, génial soit-il. (Bertrand, 2001, p.123)

Ainsi, la création et le processus créateur sont intrinsèquement liés l'un à l'autre. C'est pour cette raison qu'il m'apparaît essentiel d'établir ce lien à ce moment-ci de la recherche. Je ne peux plus concevoir la création comme étant seulement une fin en soit. J'intègre donc ce concept parce qu'il est en lien avec ma quête de sens par rapport à la création. Mieux saisir le cheminement parcouru par l'artiste tout au long de sa démarche créatrice est donc primordial.

Dans toute la littérature moderne concernant le processus créateur, l'écrivain Valéry est considéré comme la première référence : « À force de construire [...] je crois bien que je me suis construit moi-même », dit-il. Gingras (1983, p.145) s'est beaucoup intéressé à l'œuvre de

Valéry et à ses recherches sur le processus créateur. Dès la fin du XIX^e siècle, l'écrivain prenait note chaque jour de ses impressions sur ce qui est alors devenu essentiel, soit saisir d'abord l'acte créateur. Pour Valéry, créer n'est pas un geste inconscient. Au contraire, le travail de l'artiste consiste à alterner les tâches que sont l'analyse et l'extase. Le processus créateur est un outil essentiel pour comprendre et analyser l'acte de créer. Gingras (1980) reprend le modèle du processus créateur tel que développé par Valéry. Ce dernier repose sur trois étapes dont la première est le moment d'*inspiration*, un « état chantant » (moment d'harmonie entre le corps et l'esprit et le monde extérieur); le deuxième, la *gestation de l'œuvre* (production de l'œuvre); le troisième, *l'œuvre achevée* (dévoilement de l'œuvre, le détachement).

Plus près de nous, Gosselin (1998) adapte le processus créateur aux besoins de l'enseignement des arts plastiques. Il lui donne le nom de dynamique créatrice puisqu'il s'agit d'un modèle qui superpose deux activités simultanées. Tout d'abord, les trois moments du processus créateurs : la phase d'ouverture, c'est-à-dire, le moment des idées inspiratrices, la phase d'action productive, la production de l'œuvre par l'élève et enfin la phase de séparation soit la prise de distance vis-à-vis de l'œuvre. L'innovation de ce modèle consiste à faire chevaucher les différentes phases du processus de création et la dynamique constituée par le mouvement d'inspiration, de l'élaboration et finalement celui de la distanciation. C'est-à-dire qu'un individu ou un élève peut en être à la deuxième phase, soit dans l'action productive du projet, et, dans un même souffle, revivre l'expérience de la phase d'ouverture de la dynamique et ainsi de suite. Le mouvement de la dynamique de création telle que créée par Gosselin, prend une forme circulaire.

En 2005, lors d'une conférence au congrès de l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques, Gosselin (2005) élabore sur les raisons pour lesquelles il est important de s'intéresser au processus créateur. Dans un texte inédit, Gosselin explique :

Pourquoi chercher une compréhension plus articulée de la dynamique de création? Parce que le fait de saisir plus consciemment certains processus par lesquels nous passons lorsque nous créons nous donne le sentiment de nous saisir davantage comme individus. Et nous ressentons le besoin de saisir ce processus qui nous construit, qui nous développe (Gosselin, 2005, p.3).

Il se réfère aussi référence à la science de l'art nommée « poïétique » avec laquelle il prend contact au cours des années soixante-dix. Il l'explique en ces termes :

Une toute nouvelle « science de l'art » comme la désignait René Passeron. Voilà enfin qu'on s'intéressait à « l'art en train de se faire », à l'étude de l'instauration de l'œuvre, à l'étude de la dynamique qui se joue entre l'artiste et l'œuvre à faire. À cette époque, presque tout le discours sur l'art provenait de l'esthétique et de l'histoire de l'art, des domaines qui discourent davantage sur les œuvres achevées que sur le travail de création proprement dit. L'enseignement des arts était fortement coloré par ce même discours, discours développé en quelque sorte par des spécialistes du regard plutôt que par des spécialistes du « faire ». (Gosselin, 2005, p. 2)

Deschamps (2002), quant à elle, apporte une nuance intéressante concernant le processus créateur et constate :

En approchant phénoménologiquement les artistes dans leur vécu de la création, j'ai compris que la créativité puisait au monde de la vie puisque, selon ces derniers, elle se fondait à la complexité de la vie humaine et à sa destinée, revêtant de la sorte un aspect holistique où le processus créateur et la personnalité créatrice forment un tout indivisible. (Deschamps, 2002, p. 116)

Viens (1997), à la lumière de son expérience d'enseignante, évoque un autre aspect concernant le processus créateur, mais cette fois-ci, en milieu scolaire. Lorsque le processus individuel de l'élève n'est pas respecté et qu'il est vécu plutôt de manière inconsciente, la gestion de classe devient plus difficile. À cet effet, elle affirme : « Cette dynamique échappe souvent à l'enseignant et à l'élève parce qu'elle se joue souvent de façon inconsciente. Elle peut être parfois à l'origine des malaises et des problèmes de comportement de certains élèves. » (p. 84)

Dans un autre ordre d'idées, Laurier (2003), dans sa thèse, démontre qu'une meilleure connaissance du processus créateur pour les futurs enseignants spécialisés en arts plastiques amène ces derniers à mieux harmoniser les deux réalités que sont la pratique créatrice et la pratique pédagogique. Ainsi, « ...la démarche créatrice, connaissance inhérente en art, apparaît non seulement au cœur des apprentissages du futur maître d'art, mais elle sert en quelque sorte de passerelle, de sens, entre la formation à la pratique de la création et celle à la pratique de l'enseignement. » (Laurier, 2003, p. 346)

Bien sûr, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question du processus créateur, tant dans le domaine de l'art qu'en philosophie, en psychanalyse ainsi qu'en psychologie. Entre autres, Anzieu (1981) a lui aussi créé un modèle du processus créateur, et l'une de ses phases fait référence au blocage artistique. Ce modèle est campé selon cinq phases décrivant le travail créateur : le saisissement, la prise de conscience de représentants psychiques inconscients, l'institution d'un code et lui faire prendre corps, la composition proprement dite de l'œuvre et la présentation de l'œuvre au dehors. Anzieu évoque la deuxième phase et avance l'idée qu'à ce moment-là du processus, le créateur sent intérieurement un juge qu'il nomme « juge intérieur ». Il est donc normal de vivre un moment de remise en question ou encore un questionnement à l'égard du projet de création. Cela m'amène à m'intéresser au chaos créateur et au blocage artistique.

Ainsi, au cours du processus créateur, il est possible de connaître un moment difficile que Deschamps (2004) appelle *l'expérience du chaos créateur*. C'est là que l'individu ressent un doute tellement grand à l'égard de son projet qu'il remet tout en question. Cette expérience peut avoir une durée de quelques minutes, quelques heures ou encore quelques jours, et elle se caractérise par un état d'angoisse, d'anxiété et de solitude. L'un des trois artistes ayant participé à sa recherche raconte l'expérience suivante :

Ce qui me trouble le plus dans le chaos, c'est d'être dans l'attente, sans savoir ce qu'il adviendra de moi, sans pouvoir rien faire pour moi. Je suis sans aucune ressource... C'est comme s'il se créait un vide total en moi. Je deviens alors confus, totalement ambivalent et incapable d'agir ou de me décider devant les plus simples bagatelles! Le doute et la remise en question sont tellement intenses que tout dans ma vie me paraît censuré et opprimé. (Deschamps, 2004, p. 38)

Mais Deschamps définit cette expérience comme un mouvement. Elle le nomme *la transformation de l'expérience du chaos*. Ce qui signifie qu'au départ, la personne initiant un projet peut vivre une situation d'ordre pour ensuite vivre un temps chaotique, soit le désordre, et, par la suite, l'individu retrouve un nouvel ordre. Par contre, cet état de chaos est difficilement identifiable au moment où il se vit. C'est plutôt lorsqu'un nouvel ordre s'installe qu'il est possible d'identifier cette période comme étant celle du chaos créateur. En définitive, je pense que de connaître cette réalité amène l'individu à identifier ses états d'âme et ainsi à mieux les gérer.

Pour terminer, j'aimerais aborder le thème du blocage vis-à-vis de la création artistique. Je constate que plusieurs individus du milieu artistique et de l'enseignement des arts vivent ce genre de situation. Chacun a sa propre histoire concernant les raisons qui l'amènent à se couper de sa source créatrice. Comme le dit Corneau (2003) :

[...] la satisfaction de couper son élan créateur sous l'emprise de croyance limitative ou de la peur du jugement, constitue une bien maigre pitance pour notre individualité. S'il y a une tristesse à éprouver, c'est bien celle d'être si éloigné de nous-même, d'être devenu si étranger à ce que nous portons de plus précieux, de plus amoureux, et de plus lumineux en nous. (Corneau, 2003, p. 220)

Ainsi, en visualisant une vidéo intitulée *La peur de créer* tournée dans le cadre de la maîtrise par Courval (1994), je me suis tout à fait reconnue dans les témoignages présentés. À partir de ce moment-là, j'ai voulu remonter le temps et refaire le chemin afin de me réapproprier cette activité intérieure qu'est la création. Certaines personnes présentées par Courval dans sa vidéo s'arrêtent pendant plusieurs années et d'autres pour toujours. Au moment où l'on entreprend des études en arts, certains sont confrontés à des difficultés face au processus créateur. Cette réalité devient décourageante pour plusieurs d'entre nous. Ce document est dédié aux enseignants pour que ces derniers soient mieux outillés face à leurs étudiants. Courval enseigne les arts plastiques et, dans ce contexte, elle constate qu'il n'existe aucune aide pour les enseignants qui rencontrent des jeunes vivant déjà cette problématique. Elle s'interroge en ce sens : Comment aider les autres à sortir de leur détresse quand on y est plongé soi-même? On se sent dépourvu.

Suite à l'analyse de sa vidéo, Courval détermine sept causes pouvant créer un blocage : la présence du « juge intérieur », les attentes face aux résultats, le sentiment de culpabilité, la peur de se découvrir, la période de formation universitaire en création, les demandes du milieu des arts, le manque de discipline au travail. Avec cette recherche, l'auteur (1994) ne veut certainement pas offrir des recettes miracles mais plutôt suggérer des attitudes à adopter, certaines pistes à explorer. Entre autres, de Tonnancour dit qu'après avoir eu un ou deux blocages, il devient plus aisé de le prendre avec calme. Gauthier-Mitchell suggère d'introduire le côté ludique des choses et d'insérer des stratégies de jeu en intervenant auprès de l'étudiant. Il est important de dédramatiser la situation. Courval suggère des pistes de

solution : avoir une plus grande considération pour l'artiste en difficulté, ne pas avoir peur du ridicule et utiliser l'humour, accepter ce qui se présente (dire oui à toutes les idées), accepter ses émotions et apprendre à « traverser » sa peur, acquérir du courage, avoir de la discipline et développer de la patience. Aux enseignants en particulier, elle suggère de consolider la relation avec l'étudiant, de l'aider à prendre confiance en ses possibilités et d'être artiste pour enseigner. En conclusion, elle constate que les blocages artistiques font partie intégrante du processus de création. Il est donc très important d'identifier et de développer de nouvelles attitudes et stratégies face au blocage lors de la création.

La création demeure un élément clé de ma démarche. L'expérience du blocage artistique demande du temps et de l'investissement afin de dénouer l'impasse. Mon implication dans la maîtrise me donne la possibilité de trouver de nouvelles pistes vis-à-vis la pratique créatrice. J'aborde maintenant le thème de la pédagogie.

1.4.4 La pédagogie

Dans cette section, on retrouve tout d'abord deux définitions du terme pédagogie et ensuite une exploration centrée sur le style pédagogique en lien avec la création. Il y a particulièrement question de la relation pédagogique entre enseignant et enseignés.

Ainsi, pour Gaillot (1999), la pédagogie est une affaire de philosophie de l'éducation, c'est-à-dire une « réflexion sur l'acte éducatif et ses finalités, explicitation du sens de son entreprise ». (p. 21) D'après lui, la pédagogie est vue à partir de deux aspects particuliers, celui de la théorisation de l'acte éducatif en général et celui qui concerne l'aspect relationnel de la pédagogie.

L'aspect de la relation pédagogique m'intéresse particulièrement parce que j'estime qu'une intégration de la dimension créatrice dans ma pédagogie amène spontanément une relation pédagogique différente. Le chercheur Hess, dans un ouvrage intitulé *Le sens de l'histoire : moments d'une biographie* (Delory-Momberger et Hess, 2001), nous parle de la pédagogie du sujet. Il développe une pratique pédagogique sous l'influence de ce qu'il appelle la pédagogie domestique. Celle-ci prend racine dans son enfance : sa mère avait l'habitude de discuter avec ses enfants après l'école autour d'un bon chocolat chaud. Ce souvenir est à la

base d'une pédagogie qu'il nomme maintenant la pédagogie du sujet parce que, pour lui, il est primordial d'installer une atmosphère qui privilégie la communication. Il faut créer des moments pendant lesquels les étudiants sont particulièrement à l'écoute et s'adresser aux enseignants à des moments opportuns. Il ne voit pas l'intérêt de forcer des individus à écouter alors qu'ils ne sont pas disposés à le faire. Sa pédagogie s'articule autour de deux rapports au groupe. Le premier concerne les moments où l'enseignant s'adresse au groupe alors que les élèves écoutent. Dans le second rapport, ce sont les jeunes qui parlent et l'enseignant qui écoute. C'est ce que Hess appelle « les moments de ma parole et les moments de la parole des autres ».

Gordon (2005), quant à lui, suggère diverses techniques qui favorisent la communication entre l'enseignant et l'enseigné. Il dénonce le rôle que joue parfois l'enseignant, c'est-à-dire celui du professeur parfait : rôle si difficile, voire impossible à maintenir. Avec le temps, les élèves finissent par connaître les enseignants et par déceler leurs vrais sentiments. De façon générale, les enseignants désirent établir une relation vraie, authentique, réelle avec les élèves mais en même temps, la peur de perdre le contrôle de la classe demeure omniprésente chez eux. Selon Gordon, une bonne relation pédagogique permet aux élèves de mieux s'investir dans leurs apprentissages. L'auteur distingue cinq éléments grâce auxquels il est possible d'établir une relation signifiante entre l'élève et l'enseignant. La franchise, le premier élément, rend chacun libre de s'exprimer ouvertement. Le second concerne le souci des autres et permet à l'élève de se sentir estimé et apprécié. Le troisième élément, la solidarité, favorise la coopération et l'entraide, alors que le quatrième élément implique la diversité associée à l'épanouissement de la créativité de l'élève. Le dernier élément touche le respect des besoins des autres permettant d'instaurer en classe le respect mutuel.

Par ailleurs, Gaillot (1999), lequel s'intéresse particulièrement à la pédagogie, voire à la didactique, dans le contexte des arts plastiques, insiste lui aussi sur le fait que l'enseignement des arts plastiques ne sert pas seulement à transmettre des connaissances mais favorise aussi l'établissement d'une relation pédagogique privilégiée avec l'élève. D'après lui, en arts comme dans les autres disciplines, l'acquisition de connaissances est importante. Par ailleurs, la sensibilité et la création de l'élève doivent s'épanouir et ce dans un milieu qui au départ n'est pas toujours propice à la dimension créatrice à cause, entre autres, du nombre

d'élèves par classe et de l'intérêt variable démontré par l'ensemble des élèves. C'est pour cette raison qu'une solide relation pédagogique dispose davantage l'élève à progresser dans sa création.

Dans la prochaine partie, j'aborde le thème de la « formation » et plus spécifiquement les trois outils suivants : le récit de vie, le récit de création et le roman Bildung.

1.4.5 La formation

Comme l'affirme Fabre (1992), le terme « la formation » est utilisé dans des contextes très diversifiés dans le milieu de l'éducation. À un point tel que l'on ne sait plus à quoi il fait réellement référence. C'est pour cette raison qu'il m'apparaît important de faire un tour d'horizon sur le sujet et de spécifier les raisons pour lesquelles la formation fait partie intégrante de ma recherche.

Tout d'abord, le milieu du travail, quel qu'il soit, connaît aujourd'hui des bouleversements. Il est bien terminé le temps des emplois stables qui durent toute la vie. Nous sommes appelés à nous renouveler, à nous mettre à jour face aux nouvelles technologies, à nous remettre en question dans notre sphère de travail.

Pour cette raison, plusieurs personnes décident de retourner aux études et de se donner une formation continue. Certaines conditions doivent être réunies afin de constituer une réelle formation. Cette dernière appelle à une transformation de la personne. Comme le dit Dominicé (2002), la formation est constituée d'expériences personnelles, d'interactions sociales et d'acquisition de connaissances nouvelles :

La formation continue peut être une échappatoire, une compensation à l'ennui, une ouverture dévoilant de nouveaux horizons. Parmi les raisons personnelles qui dissuadent les adultes de s'inscrire à une activité éducative, y a-t-il la crainte de troubler l'équilibre d'une vie ayant acquis sa stabilité? À l'inverse, les crises de l'existence suscitent-elles le besoin de réorganiser sa vie pour retrouver un équilibre? Faut-il admettre qu'à un âge donné, il est trop risqué d'envisager une restructuration de son existence et qu'un temps de formation continue va nécessairement confirmer des choix antérieurs? (p. 39)

La formation est ainsi définie par Fabre (1992) : « Former - comme processus - c'est toujours former quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose ». (p.2) À partir de cette définition,

il affirme que la formation implique une triple logique. La première est la logique psychologique qui concerne la transformation des sujets impliqués dans le processus, soit le formé et le formateur, à travers leur relation. La deuxième concerne la logique de la didactique : tout ce qui concerne les contenus (programmes en éducation), les méthodes et résolutions de problèmes dans la pratique. Pour terminer, la logique socio-économique désigne le milieu culturel ou professionnel. Par conséquent, l'élaboration de toute « formation » s'appuie sur deux des logiques précitées, soit une dominante et une dominée, alors que la troisième demeure en filigrane.

En ce qui concerne la recherche actuelle, la dominante est la logique didactique (signification) ou rapport au savoir, la dominée est la logique psychologique (manifestation) ou développement des sujets, alors que la troisième, en filigrane, représente la logique socio-économique (référence) ou le rapport au monde.

De nouvelles trajectoires professionnelles s'offrent aux enseignants. C'est pour cette raison que la formation aux adultes est essentielle. Ainsi, l'individu désirant et ressentant le besoin de réfléchir à sa pratique peut le faire dans un cadre qui répond à ses attentes.

Certaines stratégies sont mises de l'avant afin de stimuler la transformation chez l'individu. J'aborde ici l'un d'elle, soit le récit de vie.

Dans son livre, Dominicé (2002) explique que l'approche biographique est à l'origine de l'utilisation du récit de vie. Dans le monde de l'éducation, ce dernier a pris forme grâce à un groupe de recherche universitaire de Genève, à l'occasion d'un symposium rassemblant des chercheurs impliqués dans le Réseau international de formation et recherche en éducation permanente (RIFREP).

Le récit de vie, c'est tout d'abord l'histoire professionnelle et personnelle d'une personne à la formation des adultes qui désire, dans un premier temps, identifier ses processus d'acquisition du savoir et, dans un second temps, développer des pistes de réflexion quant à ses expériences et ses acquis. Le récit de vie est un outil de recherche de plus en plus reconnu dans le milieu universitaire. Comme le confirme Dominicé (2002), au point de vue méthodologique, les démarches biographiques, le récit de vie, gagnent en crédibilité grâce

aux sciences humaines et à l'approche herméneutique. Souvent, dans la pratique éducative, le temps nous manque afin de prendre conscience de toutes les expériences acquises au cours des années et il devient difficile, voire impossible, de réfléchir et d'évaluer la quantité et la qualité de ces expériences. L'individu en tant que tel est rarement l'objet d'étude, les recherches faisant plus souvent état des enjeux politiques ou du contexte social. Ainsi, les récits de vie ou les récits biographiques permettent de mettre en évidence la manière dont le savoir se bâtit dans des situations concrètes, comment il se construit dans l'action ou s'enrichit lors d'événements existentiels. Cet exercice permet d'actualiser certaines expériences éducatives significatives dans la vie d'une personne.

Sous la bannière du récit de vie est aussi utilisé, dans le milieu de l'éducation des arts, le terme *récit de vie thématique*. Ce dernier correspond tout à fait à ma recherche, puisque je désire, tout d'abord, analyser mon processus créateur afin d'y trouver un sens nouveau, puis envisager des moyens susceptibles d'intégrer la création à la pratique pédagogique. Ce procédé me convient et s'impose finalement à moi. Plus spécifiquement encore, Laurier (2003), dans le cadre de sa recherche doctorale, crée une nouvelle branche au récit de vie thématique. Elle le nomme *récit de création*, car ce dernier met en relation le récit écrit de l'expérience créatrice avec les œuvres réalisées par la personne, en créant ainsi un tout harmonieux.

À partir de l'outil qu'est le récit de vie, je m'intéresse particulièrement au roman de formation appelé « la Bildung ». Sous la perspective ontologique, le terme *Bildung* est tiré du concept grec « physis » désignant une philosophie de vie et une philosophie de l'esprit. La Bildung, un mot allemand, est lié à des termes tels que *image* (Bild), *modèle* (Vorbild), *imitation* (Nach bild), *forme* (Form) et *culture* (Kultur).

Le roman de formation appelé « la Bildung » prend ses origines dans la mystique médiévale. On dit que l'homme doit développer ses dons puisqu'il est fait à l'image de Dieu. D'après Delory-Momberger (2002), « La Bildung est au centre de la théorie de l'image de Dieu développée par la mystique rhénane : elle désigne le mouvement par lequel le chrétien donne une forme à son âme en s'efforçant d'y imprimer Dieu » (p. 23). Plus tard, au XVII^e et XVIII^e siècle, les chrétiens protestants développent une pratique spirituelle plus personnelle en

introduisant l'habitude d'une écriture centrée sur une introspection du moi. Par la suite, à l'époque de l'idéalisme allemand, le concept de la Bildung se transforme sous l'influence de plusieurs penseurs. Je fais référence ici à quelques auteurs de l'époque, tels qu'évoqués par Fabre (1994). Ainsi, Humboldt (1767-1835) croit en la formation et affirme qu'il s'agit de prendre en main sa destinée et de se faire soi-même. Au même moment, le philosophe allemand Hegel (1770-1831), le créateur de la phénoménologie de l'esprit, introduit l'idée d'une réflexion dialectique primordiale. Dans cet optique, l'objet n'est pas séparé du sujet, mais, consciemment, le sujet examine l'objet et conscientise des expériences sur lesquelles il réfléchit. Pour terminer, j'ajoute qu'à cette époque, la philosophie de l'humanité se traduit par une conception organiciste, c'est-à-dire reliée aux sciences de la vie, particulièrement à la botanique. Cette dernière évoque la métaphore du germe qui croît et s'épanouit selon ses forces et possibilités (Ausbildung) en tenant compte du milieu parfois contraignant dans lequel il évolue (Anbildung).

De nos jours, le rapport direct de la formation Bildung à la divinité et au concept de l'organicisme a évidemment disparu. Mais l'essence même de la pensée Bildung, soit un retour sur soi-même, à partir d'expériences vécues, demeure. Le roman Bildung est au cœur de la formation. Comme le mentionne Fabre (1994), dans un tel roman, le personnage principal n'est pas un demi-dieu, ni un génie en train de conquérir le monde, mais plutôt quelqu'un en quête de lui-même et de sa vérité. Par l'écriture, au fur et à mesure que défilent les expériences, de sa jeunesse à sa maturité, l'auteur se découvre et ainsi le personnage central se questionne : qui suis-je? Qui puis-je devenir? Plusieurs aspects de la vie sont susceptibles de nous stimuler afin d'obtenir une meilleure connaissance de soi, par exemple le rêve d'une vie, le mythe personnel du héros, le mentor avec lequel le héros entre en contact, la relation amoureuse ou d'amitié. Une notion très importante demeure à l'intérieur de la pensée Bildung, celle qui prétend que le personnage principal est en état d'errance.

Comme exemple, Fabre (1994) se penche tout particulièrement sur deux romans Bildung d'origine allemande du XVIII^e siècle, *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister* et *Les années de voyage de Wilhelm Meister*, écrit par Goethe (1954). Les années d'apprentissage permettent à Wilhelm, le héros, de vivre une grande liberté; mais dans le second roman,

celui-ci expérimente différentes désillusions et déceptions. Il doit renoncer à certains aspects de sa vie. Pour Lukas (1885-1971), écrivain et philosophe hongrois, le renoncement après des moments difficiles constitue l'élément qui amène l'individu à faire des apprentissages et, enfin, à acquérir de la maturité, et ce, à condition que le renoncement soit accompagné d'acceptation. Rétrospectivement, le héros découvre un sens à sa vie.

Pour conclure, Fabre affirme que le roman *Bildung* ne propose aucun programme prédéterminé et que la vie elle-même devient le cadre du chercheur. La narration demeure le moyen le plus approprié pour cet exercice, puisqu'elle permet de revisiter les expériences de la vie selon un rythme chronologique. Il s'agit donc d'une quête de soi qui ne prend toute sa signification qu'à la fin de l'aventure. Fabre mentionne que la formation insiste sur la transformation de la personne ainsi que sur l'événement et le contexte par lequel et dans lequel le sujet se transforme. L'écriture du roman *Bildung* amène le sujet à une plus grande conscience de lui-même, vers le but ultime : une transformation.

Finalement, la formation me pousse à chercher de nouvelles solutions en ce qui concerne l'introduction de la pratique créatrice dans ma vie. Parce que cette pratique est solitaire, je cherche à trouver de nouveaux alliés vivant la même problématique. Ainsi, la création d'un groupe appelé communauté réfléchissante m'apparaît une bonne piste de recherche.

1.4.6 La communauté réfléchissante

La notion de communauté réfléchissante n'est pas tout à fait nouvelle. Elle est mise de l'avant dans différents milieux professionnels. Je fais référence ici à la création de groupes de discussion. Pour ma part, je crois que la création de tels groupes peut aider les spécialistes en enseignement des arts à sortir de leur isolement et à les soutenir dans leur pratique en création. Cette démarche de groupe amène l'enseignant à réfléchir à sa pratique d'artiste et d'enseignant.

Schön (1992) croit que les gens, quelle que soit leur profession, élaborent leur expérience davantage sur l'agir de tous les jours ou sur une certaine « improvisation » au cours de la pratique professionnelle que sur la formation fondamentale. Le praticien réfléchit davantage à son agir professionnel qui, bien souvent, échappe aux théories. Ces expériences vécues dans

le quotidien l'amènent à développer des façons de faire qui lui sont propres. Schön affirme que ce genre de praticien est un chercheur possédant un style particulier. Il réfléchit aux actions qu'il pose ou qu'il a effectuées. Ainsi, par la réflexion, le praticien arrive à corriger certaines actions qui donnent trop de place au savoir. De cette manière, il lui est possible de donner un sens nouveau aux incertitudes et de mieux accepter son droit à l'expérimentation.

Ainsi, une expérience de groupe est tentée au Massachusetts Institute of Technology. Il s'agit d'un programme centré sur la réflexion et l'expérimentation avec des enseignants oeuvrant dans diverses disciplines telles que les mathématiques, la physique, la musique et l'astrologie. Schön (1992) affirme ceci : « C'est ainsi que les enseignants font des découvertes d'importance. Face à des sujets qu'ils sont sensés « connaître », ils se laissent aller à être confus; et en travaillant à sortir de leur confusion, ils commencent à voir l'apprentissage et l'enseignement sous de nouveaux angles. » (p. 95) L'enseignant est prêt à se remettre en question et à chercher de nouvelles méthodes afin de transformer son enseignement.

Comme l'affirme Perrenoud (2002), le but recherché en éducation, par l'approche réflexive, est à l'opposé de ce que veut obtenir Schön dans ses recherches avec les professionnels en génie, en architecture, en gestion, en psychothérapie et en urbanisation. Avec ces derniers, on cherche à éliminer un « excès de scientisme » et à les amener à faire confiance à leur intuition, à leur vécu, alors que dans l'enseignement, le but recherché est davantage la professionnalisation du métier d'enseignant. Cette réalité exige une plus grande reconnaissance des savoirs issus de la recherche.

Dans un autre contexte, Lipman (1980) met sur pied des groupes de discussion philosophique pour les élèves du primaire. C'est à la fin des années 60, alors qu'il est professeur de philosophie à l'université de Columbia à New-York, qu'il réalise à quel point les jeunes ont de la difficulté à raisonner et à juger. Selon lui, il est déjà trop tard pour améliorer leur réflexion. Il croit qu'en initiant les jeunes à la philosophie dès les premières années du primaire, ces derniers seront mieux équipés pour évoluer dans cette voie. Pour ce faire, il écrit « *Harry Stottlmeier's* », un roman dans lequel il raconte l'histoire d'un adolescent découvrant la philosophie. Ainsi, la méthode consiste à lire un paragraphe en classe, et à faire émerger des questions chez les élèves et à en discuter (Saeed Naji, 2003).

Plus près de nous, à l'université du Québec à Montréal, dans le cadre du baccalauréat en arts visuels, les étudiants semblent éprouver de la difficulté à tenir un discours sur leur démarche artistique et sur le processus créateur. Il demeure difficile et ce, dans n'importe quel domaine, d'intégrer la théorie à la pratique et vice et versa. Souvent, dans le cadre des cours, on leur parle d'œuvres terminées et du lien avec le public face à ces œuvres. Rarement, on discute avec eux du processus qu'ils sont en train de le vivre. C'est pour cette raison que naît l'idée de créer un cours basé sur la pratique réflexive « en élaborant une praxis, c'est-à-dire en « réfléchissant » de façon verbale les gestes et les phénomènes qui marquent le déroulement de leur démarche de création » (Gosselin, Camelo, Larocque et Corbeil, 2000, p. 26). Ainsi, l'approche réflexive permet à l'étudiant de concilier deux réalités vécues par l'artiste : la pratique créatrice et la théorisation, c'est-à-dire la capacité de prendre conscience de son travail créateur, de l'expliquer afin de mieux le faire connaître.

Précédemment au Québec, une autre expérience relevant de la communauté réfléchissante attire mon attention. Un groupe d'artistes-enseignants expérimentent l'idée du regroupement autour d'un projet d'exposition de livre-objet. Plus tard, Théoret (1990) soumet un projet aux spécialistes en arts plastiques auquel participent une quinzaine d'enseignants. C'est lors de repas, de visites d'expositions, de spectacles de danse et de théâtre que se tissent des liens entre les membres du groupe. Le but ultime demeure la création d'un livre-objet exposé lors du congrès de l'A.Q.E.S.A.P. Un tel groupe permet aux enseignants de discuter d'un thème pour l'exposition de l'année, mais aussi d'échanger sur des préoccupations communes en création et en pédagogie. Comme le confirme Théoret (1990), « pour être initié, il faut participer au projet, c'est-à-dire produire une œuvre pour l'événement, c'est donc accepter de se confronter à sa création, à ses images, c'est accepter de se compromettre » (p. 69).

Toutes ces lectures sur le sujet me confirment l'importance de cette démarche afin de réunir des professionnels de l'enseignement des arts visuels. L'idée d'organiser ensemble une exposition, de philosopher sur l'art et sur la pédagogie, de discuter à partir d'un concept, d'un texte ou d'effectuer une visite d'exposition et ensuite d'échanger nos idées m'apparaît une piste très intéressante susceptible d'aider les spécialistes en arts plastiques à s'engager dans un pratique créatrice et à briser leur isolement.

Finalement, le premier chapitre prend fin. Il met en place les principaux éléments nécessaires à l'exploration d'un phénomène particulier : l'intégration de la dimension créatrice dans ma pédagogie. En parcourant l'histoire du rôle de l'artiste dans l'enseignement depuis les années vingt et en y juxtaposant certains témoignages d'artistes-enseignants d'ici et d'ailleurs, je campe mon sujet dans son contexte actuel. Par la suite, l'élaboration de la problématique permet d'éclairer les raisons qui m'amènent aujourd'hui à explorer la possibilité de reprendre une pratique créatrice et à me donner les moyens d'intégrer cette dimension créatrice dans ma pratique pédagogique. Puis, la clarification des concepts qui fondent la recherche, permet de découvrir de nouvelles avenues : la remise en question m'aide à réaliser que ce phénomène porte un nom et qu'il est normal au cours d'un cheminement professionnel de vivre certaines crises qui ouvrent sur de nouvelles possibilités. Je me questionne sur ma propre identité professionnelle qui vogue entre mon rôle d'artiste et d'enseignante. Ensuite, j'aborde le concept de la pédagogie dans lequel j'explore la notion de la relation pédagogique. Quant à la création, pierre angulaire de cette démarche, je cherche à y trouver un nouveau sens et découvrir que d'autres vivent le chaos créateur et le blocage artistique me permet de prendre une pose et de réfléchir plus profondément à cette dimension. Cette recherche de sens me donne la possibilité de mieux saisir mon processus créateur pour ensuite être en mesure de le faire découvrir à mes élèves. Comprendre ce qu'est vraiment la formation donne une structure additionnelle à ma démarche, et ce, selon trois logiques : la dominante, soit la logique didactique; la dominée, soit la logique psychologique; et la dernière, soit la logique socio-économique. Je termine cette recherche conceptuelle avec le thème de la communauté réfléchissante qui constitue aussi un élément primordial puisque la formation d'un groupe d'artistes-enseignants semble une piste de solution.

Le deuxième chapitre aborde, justifie et explique la méthodologie. En premier lieu, je traite de l'approche phénoménologique et, pour mieux en saisir la philosophie, j'utilise les recherches de Deschamps (1993). Finalement, je décris et analyse la méthode heuristique à partir des écrits du chercheur Craig (1978).

CHAPITRE II

LA MÉTHODOLOGIE

Le voyage qui, au début, était une torture parce
que tu ne souhaitais qu'arriver, commence
à se transformer en plaisir, le plaisir
de la quête et de l'aventure.
Ainsi, tu nourris tes rêves,
qui sont essentiels.

Le pèlerin de Compostelle (Coelho, 1996).

En suite logique avec le chapitre précédent qui fait état du problème de la recherche et des concepts clés, celui-ci se consacre à la méthodologie. Il présente la notion de recherche qualitative/interprétative, l'explication de la méthode phénoménologique et de l'approche heuristique, ainsi que trois outils méthodologiques : le journal de bord, le mode retenu, soit la métaphore du « voyage » et le schéma méthodologique.

2.1 LA RECHERCHE QUALITATIVE-INTERPRÉTATIVE

Karsenti et Savoie-Zajc (2000) décrivent la recherche qualitative/interprétative en ces termes : « La recherche du courant interprétatif est ainsi animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. » (p.174) Deux caractéristiques se retrouvent à l'intérieur de ce type de recherche : les résultats de la recherche sont facilement accessibles aux participants, c'est-à-dire que ces derniers doivent se reconnaître à l'intérieur de cette recherche et le caractère essentiel de l'interactivité est présent, il doit témoigner des liens interactionnels, par exemple, entre l'enseignant et les apprenants. Le terme « qualitatif » est lié à l'idée que les données ramassées par le chercheur sont souvent difficiles à mesurer, il peut s'agir de mots, de dessins et de comportements. Le terme « interprétative » s'ajoute à celui de la recherche afin de préciser l'importance de donner un sens aux différents éléments obtenus lors de l'expérimentation. Une telle méthodologie

permet une grande souplesse au chercheur, en ce sens que tout au long de la démarche et dépendant des observations obtenues, celui-ci modifie sa position et se transforme. Ce phénomène peut aller jusqu'à modifier le processus de la démarche.

2.2 L'APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE

Dans son livre, Deschamps (1993) explique que la phénoménologie prend naissance au début du XX^e siècle avec Husserl 1859-1938, mathématicien et psychologue. Dans les faits, cette méthodologie vient combler un vide puisque, jusqu'alors, les recherches dites de sciences humaines sont toujours étudiées sous l'angle scientifique de la connaissance et de l'épistémologie. Dès lors, la phénoménologie est introduite dans les recherches concernant diverses disciplines, dont l'anthropologie, le droit, l'éducation, la littérature, la philosophie, la psychiatrie, la psychologie et la sociologie. La phénoménologie représente un outil essentiel à la compréhension de la conscience, de l'existence et de l'expérience humaine. On la définit comme la « science des phénomènes ».

Bégout (2001) précise que la phénoménologie n'est pas une philosophie « naïve » ou peu sérieuse, car celle-ci est toujours attentive et très soucieuse quant aux moyens mis de l'avant pour effectuer l'étude en question. La préparation d'une telle expérience est effectivement capitale.

Pour le dire en quelques mots, l'aspect principal de l'enseignement phénoménologique de Husserl consiste certainement dans l'idée que les phénomènes ne sont pas ce que l'on croit qu'ils sont. L'évidence ne se situe pas là où on l'attend. C'est la raison pour laquelle tout un travail préparatoire est nécessaire pour dégager le champ de l'expérience phénoménale elle-même. (Bégout, 2001, p. 20)

Dans un second ouvrage, Deschamps (2002) décrit un élément important qu'apporte Husserl dans ses recherches, soit « l'intentionnalité ». Cette dernière signifie la « particularité qu'a la conscience d'être toujours consciente de quelque chose » (Larousse, 2005, p. 588), ce qui implique une attention particulière aux événements qui surviennent pendant l'expérience et non seulement aux notions théoriques.

En affirmant le primat de la conscience à l'aide du concept d'intentionnalité, concept clé de la phénoménologie, Husserl fait donc du *retour au vécu de la conscience*, soit le *retour aux choses*, le thème même du projet phénoménologique et y intègre l'idée que le phénomène est ce qui se manifeste à la conscience et non ce qui lui voile une réalité profonde. (Deschamps, 2002, p. 7)

Elle dit également :

Ce *retour aux choses* signifie ici revenir au phénomène de la créativité tel qu'il se livre dans l'expérience vécue, c'est-à-dire tel que la personne l'éprouve dans sa conscience créatrice. (Deschamps, 2002, p. 4)

Pour faire suite à ces explications, voici un autre aspect qu'apporte Deschamps (2002) dans sa compréhension de la phénoménologie. Il s'agit ici du rôle que joue le corps dans la conscience des événements qui constituent l'expérimentation par rapport à un phénomène. Elle souligne le travail de Merleau-Ponty qui aborde le sujet en le décrivant comme une manière d'être au monde ou encore d'habiter le monde. Elle explique en ces termes :

Aussi, quand il est question du vécu de la création artistique, on ne peut ignorer, selon ce qu'il nous enseigne, la part importante et féconde du corps de l'artiste comme lien sensible avec le monde, comme lieu prédisposé à la gestation créatrice et comme principal acteur de la réouverture au monde. (Deschamps, 2002, p. 112)

En phénoménologie, la conscience devient un instrument primordial pour être présent au monde, plus précisément pour *être au monde*. Le phénomène ne peut être observé indépendamment du corps. Ce dernier devient une manière d'habiter le monde, donc une manière personnelle de le saisir, à l'intérieur de laquelle s'intègre sa subjectivité.

Deschamps (2002) décrit en ces termes les raisons pour lesquelles elle choisit la compréhension phénoménologique pour mieux saisir, dans sa thèse, le sens du chaos créateur : « c'est la volonté de connaître, d'abord et avant tout, non pas les causes de la créativité, mais, bien au contraire, le sens qu'elle revêt dans l'expérience humaine ». (p. 4)

L'approche phénoménologique convient parfaitement aux objectifs de la présente recherche. En effet, celle-ci consiste en une quête de sens par rapport à la création et à son impact sur la pédagogie d'une enseignante en arts plastiques.

Un lien existe entre la phénoménologie et la méthode heuristique. Comme l'affirme Mucchielli (2004) : « La méthode heuristique est une méthodologie de recherche à caractère phénoménologique ayant pour objet l'intensité de l'expérience d'un phénomène telle qu'un chercheur et des co-chercheurs l'ont vécue. » (*Idid* p. 225) C'est donc cette voie qui est privilégiée.

2.3 LA MÉTHODE HEURISTIQUE

« Eurêka! Eurêka! ». C'est en ces termes que s'exclame Archimède lors d'une découverte importante. Le terme « heuristique » nous vient du mot grec « heurikos ». « Heuristikos » veut dire « inventif »; le verbe correspondant est « trouver ». La recherche heuristique est faite de surprises, de passion. Le chercheur scrute, observe, recule et avance à petits et parfois à grands pas.

L'une des figures les plus reconnues en ce qui concerne la méthode heuristique est certainement Craig (1978). C'est donc à partir de sa thèse qu'est campée la méthode de recherche. Voici les termes qu'il utilise afin d'exprimer son enthousiasme suite à une trouvaille face à la méthode heuristique.

J'y ai également trouvé le mot Heureka défini comme étant « l'épellation exacte de EURÊKA. Cet instant fut un moment clé de la découverte en soi : mes expériences et espoirs de recherche reflétaient bel et bien une attitude et un esprit heuristique. L'inconnu, l'imprévisible ainsi que le sentiment de surprise et de passion qui faisaient partie intégrante de la découverte d'Archimède étaient tous au cœur même de mes propres expériences de recherche. (p. 15)

Parcourir la thèse de Craig soulève un vent de passion, car il nous livre ses découvertes sur cette méthode en donnant de multiples exemples qui le concernent personnellement. Il en donne sa définition

[...] j'ai formulé une tentative de définition de la recherche heuristique la décrivant comme une approche qui encourage l'individu à découvrir (1) seul (2) à l'aide d'étapes émergentes de procédure et de signification (3) et avec des méthodes qui semblent favoriser une solution et (4) inciter l'individu à poursuivre de lui-même la recherche (5). (Craig, 1978, p. 17)

La méthode heuristique se penche sur le processus interne de la recherche, tout particulièrement sur la personne, laquelle devient le principal élément de description et de compréhension de l'expérience humaine. Cela n'empêche aucunement l'ouverture aux autres, mais demeure toujours l'élément premier de réflexion face au vécu par le principal intéressé.

Ainsi, Craig explique que sa recherche sur la méthode heuristique l'amène à faire un retour en arrière afin de retracer la transformation de ses attitudes et de ses valeurs depuis le début de ses études supérieures. Cet aspect - le retour dans le passé, la prise de conscience et la recherche - correspond tout à fait aux intérêts de la présente recherche. Craig avance l'idée que la prise de conscience d'un problème ou d'une question est souvent là, intérieurement, avant que l'on en prenne conscience. Cette prise de conscience peut aussi se produire après une période de crise. Si le questionnement demeure et se fait de plus en plus insistant, le sujet en vient alors à bâtir son plan de travail à partir des étapes suggérées dans la méthode.

Voici donc la présentation des quatre étapes de la méthode heuristique telles que décrites par Craig. Y sont ajoutés des commentaires personnels directement liés à la présente recherche.

1. La question : être conscient d'une question, d'un problème ou d'un intérêt ressenti de manière subjective.

Effectivement, la subjectivité est présente dans mon questionnement. Je sens une insatisfaction profonde à l'égard de l'enseignement. À ce moment-là, j'ignore ce qui se passe. Je sens une coupure entre l'enseignement et la discipline. Je me rends compte de la difficulté à faire cheminer les jeunes vers la création si je ne me sens pas intérieurement branchée sur « mon monde créateur ». De là, je suis saisie par une quête qui m'amène à la question principale de ma recherche : *comment intégrer la dimension créatrice dans la pratique pédagogique d'une enseignante en arts visuels.*

2. L'exploration : explorer cette question, ce problème ou cet intérêt à travers l'expérience.

Ainsi, pour passer à l'expérimentation, cette recherche se présente sous la forme de quatre territoires à visiter et à explorer. Tout d'abord, l'identité, ainsi à la suite d'une remise en question professionnelle, une recherche d'identité s'installe. Ensuite, la création, pour retrouver un équilibre de l'identité, je désire actualiser ma pratique créatrice. Quant à la pédagogie, suite à l'actualisation de la création, différentes expériences pédagogiques ayant une couleur différente sont mises de l'avant. Enfin, la communauté réfléchissante permet une ouverture vers les autres en me retrouvant dans un groupe d'artistes-enseignants.

3. La compréhension : clarifier, intégrer et conceptualiser les découvertes faites lors de l'exploration.

Les quatre territoires sont réinvestis, mais cette fois, sous forme analytique : l'identité, la création, la pédagogie et la communauté réfléchissante. Il s'agit maintenant de comprendre, d'expliquer, de donner un sens aux différentes idées émergentes. Où en est mon identité après cette exploration? Comment conceptualiser ce nouveau sens donné à la création et ensuite comment l'intégrer à ma pédagogie? Comment faire le lien dans le futur avec la communauté réfléchissante? Voici le type de questionnement auquel je souhaite répondre.

4. La communication : articuler ses découvertes afin de pouvoir les communiquer aux autres.

Suite à l'écriture et à une meilleure compréhension du phénomène, j'arrive aux résultats. C'est ainsi que les différents territoires peuvent enfin se côtoyer, se toucher et parfois s'imbriquer les uns dans les autres pour permettre une meilleure communication des résultats. Je souhaite être en mesure d'expliquer le cheminement parcouru pour que d'autres enseignants vivant la même problématique puissent à leur tour apporter leur contribution.

Comme le dit Craig (1978) dans sa définition de la méthode heuristique, la solitude devient un élément dont le chercheur, dans sa quête de découvertes, doit tenir compte. Effectivement,

le chercheur peut passer des heures et des heures à observer et à prendre conscience des événements. Cette démarche réflexive n'est aucunement un repli de l'être sur soi et une fermeture au monde. Au contraire, elle permet, dans un premier temps, un retour vers soi-même, pour ensuite, créer une ouverture sur le monde extérieur. Je suis demeurée constamment ouverte aux différentes expériences vécues tant en classe, en atelier qu'en groupe. Tous ces éléments sont susceptibles de guider la personne vers une meilleure compréhension quant à la nature et à la signification de cette transformation intérieure.

Pour compléter le sujet, quelques précisions sont apportées concernant la troisième étape du processus : la compréhension. En ce qui concerne la démarche, compte tenu du type de recherche mis de l'avant et des préoccupations fondatrices, il aurait été inopportun d'utiliser un type d'analyse spécifique venant de l'extérieur. Ainsi, l'analyse de type réflexif semble tout à fait correspondre aux attentes de la recherche. Il s'agit bien sûr de mettre à contribution les quatre territoires d'exploration écrits sous forme de récit de vie. Pour en arriver à la compréhension du phénomène, les suggestions de Craig (1978) et de Moustakas (1990) sont tout à fait adéquates. Ce dernier parle d'immersion dans les différents documents accumulés, c'est-à-dire qu'il s'agit de s'en imprégner jusqu'à ce que le chercheur en retire une intuition, une vision ou une compréhension. Craig aborde la question en suggérant trois méthodes. Dans cette recherche, il est tout à fait à propos de choisir le type d'analyse appelé « discussion », c'est-à-dire la « discussion sur la façon dont on envisage l'engagement dans cette activité en y introduisant des valeurs et des processus clés » (Craig, 1978, p. 56). C'est donc sous forme de discussion que d'un territoire à l'autre, une introspection est effectuée afin d'en arriver à ce dont parle Craig : « C'est dire que, dans ces moments-là, je recherche le plus possible la solitude et le dialogue avec moi-même ». (p. 38) Je me remémore et je revis des expériences passées, je note mes pensées, mes perceptions tout en cherchant à l'intérieur de moi-même, de nouvelles compréhensions et connaissances. »

Dans le présent mémoire, cette section réflexive se nomme « les territoires de réflexion ». Craig lui-même invite les chercheurs à explorer, à innover et à « développer leurs propres projets d'investigations ». Il ajoute qu'il n'existe aucune garantie à l'effet que le chercheur puisse s'écrier « Eurêka ».

De prime abord, ce processus peut sembler être un risque mal calculé, un saut vertigineux dans l'obscurité. Cependant, j'ai rarement cette impression lorsque je me trouve au cœur de ce processus. Mon premier sentiment en est un de foi, foi que quelque chose se produira, qu'une réalité inconnue se fera entendre et que je serai là pour l'écouter. La foi est une ressource humaine essentielle pour la personne engagée dans une recherche heuristique. Cette foi attend patiemment l'unité alors que nos sens ne perçoivent que le chaos. (Craig, 1978, p. 40)

2.4 LES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES

Afin de mettre de l'avant la méthode heuristique et les quatre étapes essentielles au bon déroulement de la recherche, certains outils sont sélectionnés afin de permettre à la chercheuse d'entrer en contact avec son intériorité selon les différents territoires visités. Il s'agit du journal de bord, de la métaphore du voyage et du schéma méthodologique. La prochaine partie de la recherche présente et explicite les modalités d'utilisation de chacun de ces outils.

2.4.1 Le journal de bord

Le journal de bord permet de recueillir quotidiennement toutes les informations (observations) concernant diverses expériences liées à l'identité, à la création, à l'enseignement et à la communauté réfléchissante.

Le journal de bord est avant tout, comme l'explique Paré (2003), un outil servant à porter une attention particulière à un moment de notre vie. La tenue d'un tel journal procure l'occasion de se centrer sur soi-même et sur un aspect qui nous intéresse davantage à un moment précis de la vie. Le journal permet de faire des liens entre certaines situations récurrentes. Il amène à faire des prises de conscience à l'égard de nous-mêmes et des autres quant à nos réactions face à ces situations.

Le journal de bord est un outil par lequel émerge notre « mouvement intérieur ». Paré évoque la notion d'intuition comme étant une voie intéressante à la connaissance de soi.

L'écriture permet de laisser monter parfois des mots, des phrases qui nous mettent sur une piste importante afin de poursuivre notre cheminement.

Ainsi, dans ce type d'écriture, il ne s'agit pas de rédiger un texte parfait et sans aucune faute. Le journal de bord offre justement le moyen d'écrire avec une très grande liberté. Il s'agit plutôt de noter ses idées avec sincérité et profondeur à partir de différents événements vécus intérieurement ou en relation avec les autres. L'écriture permet de faire émerger les pensées, les questionnements, les réflexions, les doutes, les joies, les échecs et les victoires, ce qui donne la possibilité de faire des liens à travers les diverses observations. Paré fait un parallèle entre l'art visuel et l'écriture :

On nous a fait croire que l'écriture, comme les autres arts, était un instrument pour communiquer ce que l'on savait déjà. En fait, rien n'est plus faux. Les artistes savent qu'ils n'expriment que rarement ce qu'ils savaient déjà. Ils utilisent le processus pour connaître ce qu'ils ont à dire. Leur gestuelle est essentiellement un processus d'exploration, de recherche qui permet d'accéder à une connaissance autre que celle qui relève de la pensée logique... L'écriture est avant tout un *instrument de création, d'exploration et d'émergence* ». (Paré, 2003, p. 16)

Pour lui, l'écriture est d'abord et avant tout un processus permettant de bâtir sa propre réalité et d'y donner forme en nuancant les doutes et les certitudes. Pendant la période d'écriture, il est important de laisser monter les sensations, les images, les idées particulières.

Dès lors, pour entreprendre la rédaction d'un journal de bord, on doit avoir la volonté d'y mettre du temps et de l'assiduité. Il ne s'agit pas ici d'une volonté acharnée, mais d'écrire, même si, par moment, on a l'impression de ne rien avoir à dire. Paré a bien raison lorsqu'il avance l'idée que le journal est un instrument permettant une exploration personnelle et un moyen d'arriver à une meilleure connaissance de soi. Le journal de bord propose une structure afin de porter une attention particulière à une situation spécifique de notre vie (Paré, 2003).

Dans la recherche actuelle, le journal de bord est utilisé tout au long de la démarche, tant au début de la remise en question que, plus tard, lors de l'exploration des différents territoires. Écrire sur une longue période de temps et au quotidien sur ses activités pédagogiques et

artistiques pousse la chercheuse à circuler d'un territoire à l'autre. Ainsi, la métaphore liée au voyage intérieur émerge progressivement et se concrétise.

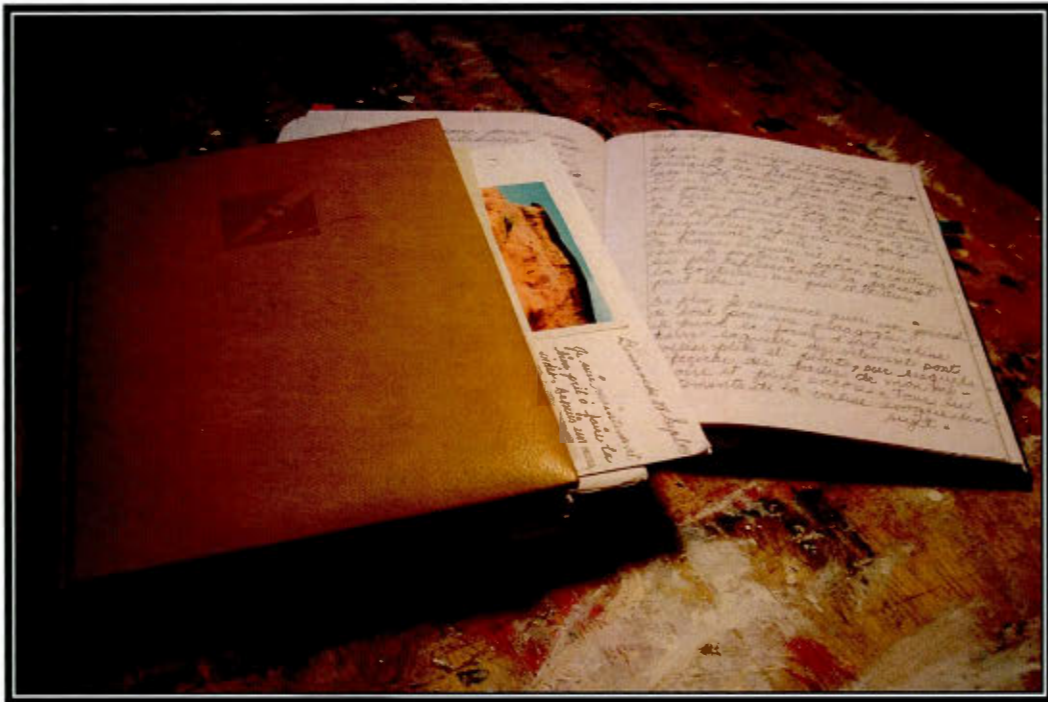


Figure 2.1 Le journal de bord

2.4.2 Le mode retenu : la métaphore du voyage

Vivre dans l'esprit phénoménologique et avec la méthode heuristique amène la chercheuse vers une rétrospective formidable mais exigeante. Ce rituel d'écriture au quotidien concernant ses impressions et ses émotions reliées à une problématique suggère l'idée d'un beau et grand voyage. Cette pratique devient porteuse de sens tout au long du parcours. Effectivement, une quête de sens est entreprise à travers différentes expériences territoriales. Quatre territoires font l'objet de cette expérimentation : l'identité, la création, la pédagogie et la communauté réfléchissante. Chacun d'eux correspond à un « territoire d'exploration »

visité et revisité au cours des dernières années afin de trouver un nouveau sens à la vie professionnelle de la voyageuse.

Le thème du voyage prend aussi son sens à travers la pratique créatrice de la voyageuse puisque la notion de territoires intérieurs y est intégrée. Différents projets énoncés dans la section « territoire d'exploration » en font foi. Plusieurs thèmes sont traités : les divers états d'âme reliés à l'identité, au vécu de l'être humain et à ses différents paysages intérieurs. Ces derniers sont visités et revus dépendant de leur beauté, de leur profondeur et de leur difficulté à se déployer. Le Petit Larousse illustré définit ainsi le terme « voyage » : « 1. Action de voyager, de se rendre ou d'être transporté en un autre lieu; trajet ainsi fait. 2. Action de se rendre dans un lieu lointain ou étranger; séjour ou périple ainsi fait ». (2005, p. 1123) Dans la démarche actuelle, la voyageuse est effectivement transportée en d'autres lieux, en des lieux lointains et étrangers. C'est ainsi que le thème de cette métaphore prend place dans la partie de l'expérimentation.

La métaphore du voyage se déploie à l'intérieur de quatre territoires d'exploration sous le mode de récit formatif. C'est-à-dire un récit qui témoigne d'un apprentissage évolutif tout au long de l'histoire. C'est après avoir exploré diverses possibilités dans le domaine de l'écriture autobiographique que le concept du roman *Bildung* se manifeste. Dans le contexte de cette recherche, ces deux concepts sont adaptés, car la narration est circonscrite dans une période de temps déterminée. Une métaphore, telle que le voyage, exige un format d'écriture original.

Ainsi, un ouvrage de Delory-Momberger et Hess (2001), intitulé *Le sens de l'histoire/ Moments d'une biographie*, suggère une couleur et un rythme au récit. Sous forme de multiples « moments » de sa vie, Hess raconte des expériences, des anecdotes et des souvenirs. Delory-Momberger est une collègue de travail de Hess et insiste à plusieurs reprises afin que celui-ci accepte de vivre l'expérience de se raconter. Tous deux sont professeurs à l'université dans le domaine de la pédagogie. Hess écrit beaucoup sur la pédagogie et il a une vie riche et intéressante. Par contre, à cette époque, il traverse une période difficile puisque ses parents décèdent l'un après l'autre dans un court intervalle. Il affirme ceci : « L'écriture est tellement enracinée dans mon domestique que je n'arriverai

certainement pas à m'en extraire malgré la crise actuelle que je traverse. » (Delory-Momberger et Hess, 2001, p. 197) À plusieurs reprises, Delory-Momberger lui propose de prendre un « moment » afin de se raconter sur un thème précis. Ils choisissent un lieu, comme un café, afin de créer une atmosphère ambiante différente. Delory-Momberger enregistre la conversation pour ensuite écrire le texte. Cette expérience, qui se déroule sur une année, procure à Hess l'opportunité de construire son histoire et de donner un sens aux différentes expériences vécues.

Dans la partie théorique de cette recherche, nous avons vu ce qu'est la Bildung. C'est à cette dernière qu'est empruntée l'idée de faire le présent récit en donnant l'occasion à la voyageuse de se personnifier comme l'héroïne d'une histoire de vie. Comme l'indique Fabre (1994), il ne s'agit pas ici d'une héroïne au sens où on l'entend habituellement dans le domaine de la littérature. Il s'agit ici plutôt de celle qui, tout au long du roman, apprend, change et se transforme pour un mieux-être. Un tel héros est présenté dans le roman dit de formation de l'écrivain allemand Goethe (1954), *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*. Dans ce roman, on suit l'évolution du personnage principal pendant plusieurs années et dans divers domaines, dont le théâtre, le nomadisme, l'amitié et, bien sûr, l'amour. En lisant ce roman de formation, des liens se créent avec diverses expériences d'écriture vécues dans le passé par la voyageuse : la tenue d'un journal intime tout au long de son adolescence et, plus tard, à l'âge adulte, la rédaction d'un texte couvrant toute sa vie et ce, dans le cadre d'un groupe de soutien.

2.4.3 Le tableau de méthodologie

Ainsi, garant de ces différentes précisions concernant la partie expérientielle, voilà finalement le tableau méthodologique. Deschamps (1993, p. 62), dans son livre traitant de l'approche phénoménologique, inspire le présent modèle.

Le tableau comprend quatre territoires. Chacun d'eux représente un domaine spécifique à explorer. Le premier, celui de l'identité, permet d'investiguer à la fois sur l'artiste et la pédagogue. Le deuxième, la création, pierre angulaire de la recherche, implique de remettre en action le monde créatif de la chercheuse. Le troisième concerne la pédagogie dans laquelle est intégré le désir d'initier de nouvelles attitudes en y incluant la dimension créatrice. Enfin,

le quatrième ouvre vers l'extérieur en introduisant une expérience de communauté réfléchissante dans sa démarche.

Le territoire de l'identité
<ul style="list-style-type: none"> - L'établissement d'un dialogue intérieur entre l'artiste et l'enseignante - La recherche de l'authenticité de l'être <p>En relation avec les données du journal de bord et du matériel d'accompagnement.</p>
Le territoire de la création
<ul style="list-style-type: none"> - La reprise de la création - La description de projets de création <p>En relation avec les données du journal de bord et du matériel d'accompagnement.</p>
Le territoire de la pédagogie
<ul style="list-style-type: none"> - Les expériences pédagogiques effectuées en classe - La relation pédagogique (enseignant/élèves) <p>En relation avec les données du journal de bord et du matériel d'accompagnement.</p>
Le territoire de la communauté réfléchissante
<ul style="list-style-type: none"> - La description du groupe et de son fonctionnement - Le groupe et ses activités - Le cheminement du groupe vers une exposition <p>En relation avec les données du journal de bord et du matériel d'accompagnement.</p>

Figure 2.2 Le tableau méthodologique

C'est donc à la lumière d'une philosophie phénoménologique liée à une méthode heuristique et avec tous les outils énumérés précédemment que j'amorce maintenant la partie expérientielle.

CHAPITRE III

L'EXPLORATION ET LES RÉSULTATS DES QUATRE TERRITOIRES

Me former moi-même, tel que je suis de par ma nature, ce fut obscurément,
dès ma jeunesse, mon désir et mon intention.

Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister
(Goethe, 1954, p. 264)

Ce chapitre est divisé en trois parties. La première fait état de l'expérimentation nommée exploration de quatre grands territoires : l'identité, la création, la pédagogie et la communauté réfléchissante. La deuxième partie expose les résultats sous forme de réflexion. Des fusionnements et des filiations entre ces mêmes grands territoires sont mis de l'avant afin que, suite à la réflexion, nous puissions en dégager un nouveau sens. Pour terminer, la conclusion boucle ce voyage.

3.1 L'EXPLORATION : LE RÉCIT DE VOYAGE D'UNE PÉDAGOGUE

C'est ici que débute le grand voyage. Ce chapitre prend la forme d'un récit de formation décrivant l'aventure exploratoire d'une enseignante. L'expérience se déroule sur deux années, de 2002 à 2004. L'organisation de ce chapitre fait référence aux territoires d'exploration parce que ceux-ci évoquent l'idée d'un voyage à travers des espaces où différentes expériences humaines prennent forme. Puisqu'il s'agit d'un texte écrit sous forme de récit autobiographique, l'écriture se fait à la première personne du singulier contrairement à la convention habituelle d'un mémoire qui demande une rédaction impersonnelle et objective (Bouthat, 1993).

3.1.1 Le territoire d'exploration : l'identité

Dans ce territoire, j'explore l'état d'âme de la voyageuse. Le voyage identitaire témoigne tout d'abord d'une discorde entre l'artiste et l'enseignante. Par la suite, un dialogue entre les deux profils de ma personnalité semble possible parce que la dimension créatrice ressurgit graduellement et donne une couleur particulière à cet échange. L'artiste et l'enseignante sont très différentes l'une de l'autre. Elles n'entrevoient pas la vie et le monde selon le même point de vue. Il me faut remonter le temps afin de reprendre contact avec moi-même. Je sens que certaines croyances concernant les artistes ainsi que le milieu de l'enseignement doivent évoluer pour être en mesure d'atteindre une authenticité de l'être.

Suis-je une artiste? Suis-je une enseignante? Je prends conscience qu'il m'est difficile de m'identifier au terme utilisé dans le milieu universitaire, celui d'artiste-enseignante. À ce moment-ci de la démarche, je me sens enseignante et le terme *artiste* m'apparaît comme une fantaisie ou un interdit. Lorsque je commence à écrire mon journal de bord (automne 2002), je ressens le besoin de différencier ces deux domaines en écrivant la part créatrice en noir et celle de l'enseignante en bleu. Il existe une frontière entre les deux rôles, et le dialogue semble interrompu depuis un bon moment. Une vieille croyance refait surface : il me semble qu'une vraie artiste n'est pas enseignante. Une vraie... une vraie artiste... Et le voyage débute. Forcer le dialogue, car cette démarche ne s'élabore pas sous la bannière du « quoi faire » ou du « comment faire », mais plutôt du « comment être ».

Ainsi, une partie de moi, celle qui représente l'enseignante, soit la plus sérieuse, celle qui se conforme au milieu scolaire, aux demandes institutionnelles s'impose le plus facilement à l'intérieur et à l'extérieur de moi. Elle prend toute la place, au point où l'autre, l'artiste, veut innover et avoir un lien privilégié avec le monde et ce, en toute liberté. Vouloir être une bonne enseignante est un objectif légitime, mais il n'est certainement pas nécessaire pour cela de perdre son identité profonde. Au début de ma carrière, ce titre d'enseignante me sécurise. Car cela me fait prendre une place dans la société. Le regard des autres se fait rassurant.

En ce qui concerne la part de l'artiste, des sentiments de peur sont présents. Tout d'abord, la peur de ne pas être capable de reprendre contact avec la part créatrice naguère existante. Je

ressens une coupure intérieure avec mon espace créatif. Il m'est difficile de demeurer calme et de me faire confiance. Une sourde impression de ne pas être à la hauteur se cache à l'intérieur de moi. Ensuite, j'éprouve la peur de ne pas être assez talentueuse; une inquiétude sournoise m'habite. Ce talent ou ce plaisir ressenti lors de l'adolescence n'est plus au rendez-vous. Et enfin, la peur de ne pas avoir assez de temps. Le temps demeure une réalité difficile à organiser. Plusieurs jours s'écoulent chaque fois entre deux sessions de travail en atelier, et je me sens perdre le fil. Le geste créateur est difficile; une crainte s'installe avant de retoucher à la toile :

... je désire continuer les deux peintures déjà amorcées. Mais j'ai tendance à repousser le moment. Je suis dans l'impossibilité de travailler en atelier depuis quelques semaines, et là, je me sens incapable de poursuivre le travail. Vais-je tout foutre en l'air? De fois en fois, je perds le fil, mais je désire continuer. (29 septembre 2002)

Avec courage, je poursuis les diverses expériences créatrices et pédagogiques. Dans mon journal de bord, les écritures bleues et noires se succèdent. Une prise de conscience s'amorce et m'amène à réaménager mon temps et du même souffle, mon énergie. Je ne désire plus tout investir dans mon travail. Oui, je veux être une bonne enseignante, mais plus à n'importe quel prix : « Je me sens en rupture avec le style d'enseignement que j'ai eu jusqu'à maintenant. Je me sens comme un animal ayant le besoin de changer de peau. » (19 novembre 2002)

Pendant plusieurs mois, je cherche ma voie en tant qu'artiste. Ce n'est pas particulièrement facile; encore là, le doute s'installe. C'est une question d'identité : savoir qui je suis et être en mesure de distinguer plus facilement mes intérêts. Effectuant un retour dans le passé, j'essaie de créer des liens entre le travail de création de ce temps-là et mes intérêts actuels. C'est ainsi que certaines évidences s'imposent; je découvre qu'il existe bel et bien des points de repères entre différentes périodes de création. Voilà une piste intéressante et encourageante pour une artiste.

Toutefois, j'ai beaucoup de difficulté à ressentir de la fierté pour mon travail créatif. À ce moment-là, dans le cadre de la maîtrise, je complète un cours en création. J'ai très peur du jugement des autres. Je doute encore beaucoup de ma capacité à créer. En même temps, la lecture du livre de Deschamps (2002) me rassure, car, effectivement, le doute peut faire partie

du processus créateur. Je cherche à me faire confiance quant à mes idées et aux choix que je fais en création. Je désire me sentir libre de m'exprimer. Je poursuis mon chemin sur cette route difficile mais susceptible de m'éclairer pour atteindre mon but.

À ce moment-là, l'enseignante commence à se sentir tout de même interpellée et même touchée par cette partie d'elle qui aspire à vivre pleinement. C'est qu'elle n'a tout de même pas un cœur de pierre, cette enseignante. Elle tend l'oreille...

Je réussis à poursuivre le travail sur deux toiles de grand format (90 x 120 cm) sur le thème des « paysages intérieurs ». Le temps me manque encore mais, je note : « Hier, j'ai travaillé pendant une heure dans l'atelier avant d'aller à mon cours à l'université. Je me sentais bien d'avoir créé durant cette heure. Je réalise que dans le fond, il ne m'en faut peut-être pas tant que cela. Il y a quelques années, je croyais qu'il me fallait tout quitter pour être artiste à temps plein. » (5 novembre 2002) Je cherche à modifier mon style de vie.

En bleu, l'enseignante écrit à l'artiste : « J'ai franchement peur de ne pas être en mesure de te laisser prendre ta place. J'aimerais mettre de l'équilibre. Juste moi, c'est ennuyant, c'est rigide, il n'y a pas de couleurs. Qu'attends-tu? Montre-toi le bout du nez! » (13 janvier 2003)

C'est à la même époque que des problèmes de santé font éruption. Je perds tout d'abord la voix pendant l'année scolaire et ensuite, à l'été, j'ai un problème respiratoire. Y a-t-il un lien entre retrouver la voix et trouver sa voie?

Un peu plus tard, j'arrive à une étape où une révélation m'apparaît très clairement concernant l'artiste et l'enseignante. De temps en temps, je vis encore des moments de découragement face à la création et je me sens très seule. Désespérée, je pense même abandonner la pratique créatrice, je ne vois plus d'issue. Maintes fois dans le passé, j'ai connu ces moments de désenchantement. Mais là, un fait nouveau et significatif apparaît : il m'est impossible d'envisager l'acte d'enseigner sans cette part créatrice. Ma prise de conscience est profonde et je constate avec étonnement qu'un retour en arrière est impossible. Je prends conscience à quel point il devient important de vivre les deux pratiques en duo. Je ne sais pas encore comment les faire vivre côte à côte mais heureusement mon intuition me dit de persister, car je commence à percevoir certains changements dans mon enseignement (voir territoire

exploratoire : la pédagogie). Le sentiment de lourdeur tend parfois à disparaître; surgissent même de temps en temps des moments de réel plaisir. Je commence à aborder l'enseignement sous l'angle de la création, c'est-à-dire que mes intentions pédagogiques se transforment. Au cours de cette période, je me sens très susceptible, hypersensible et vulnérable. S'agit-il de cette part de l'artiste qui me fait vivre cet état de déstabilisation? Transformer un *pattern* depuis longtemps installé n'est pas chose aisée.

Un jour, une agréable surprise m'attend. Un début de dialogue s'installe entre l'artiste et l'enseignante. D'abord, l'artiste à l'enseignante : « Moi, l'artiste, j'ai peur de toi, l'enseignante, parce que tu me prends tant de temps et que t'es bien *straight*. Je ne sais plus par quel bout te prendre. Tu veux toujours être correcte, être parfaite. Tu veux peut-être trop prévoir. » L'enseignante de répondre : « Et puis toi, qu'est-ce que t'attends pour prendre ta place? Moi, j'avais une certaine paix et là, tu m'asticotes tout le temps. Tu me remets en question, tu me déstabilises, tu bouges tout le temps sans trop savoir comment. » (12 janvier 2003)

Au cours de cette période, je constate qu'un sentiment d'acceptation s'installe face à ma situation. J'ignore jusqu'à quel point la période du mitan en est responsable, mais j'accepte de mieux en mieux ma réalité. Sans même l'avoir prévu, je fais le deuil de l'artiste avec un grand « A »; la paix avec moi-même s'installe. Je prends consciemment la décision de poursuivre dans l'enseignement en intégrant le potentiel de l'artiste en moi.

Toutefois, une situation au collège me démontre clairement que certains changements s'effectuent dans mon attitude. Suite à un exposé présenté aux parents sur le programme de l'année en cours, des collègues enseignants me font part de leur plaisir à m'écouter et à constater une passion pour ma discipline. Ces remarques me confirment qu'un processus est en route.

Par contre, le balancier semble se renverser, car je réalise que j'attribue maintenant un meilleur statut à la création qu'à l'enseignement. Depuis deux ans, je travaille afin de reprendre en main mon énergie créatrice. Je pense que, bien inconsciemment, l'enseignement obtient un rôle moins enviable, moins *glamour*. La création prend une dimension plus digne, plus importante, plus crédible. Je donne un nouveau sens à l'art dans ma vie et, tout

naturellement, je dois aussi donner un nouveau sens à la pédagogie. Cette prise de conscience est capitale. Un tournant dans ma recherche s'installe. Quel sens prend pour moi la pédagogie aujourd'hui? Je réalise que les deux dimensions que sont la pédagogue et la créatrice ne sont pas encore liées. Elles se disputent la meilleure place! Cette prise de conscience me ramène à mon identité. Mais la question n'est plus : « Suis-je une artiste ou une enseignante? » L'une n'a pas à être diminuée par rapport à l'autre. Ces deux aspects peuvent enfin se côtoyer et même se lier pour me permettre d'atteindre un équilibre identitaire.

Néanmoins, quelques mois plus tard, je réalise avec effroi que le sentiment d'ennui ressenti quelque deux ans auparavant s'installe de nouveau dans mon enseignement. Pendant près de deux semaines, je suis incapable d'en saisir la cause. Je cherche dans tous les sens. C'est avec angoisse que j'observe mon quotidien au Collège; j'essaie de faire des liens : « J'ose à peine l'écrire dans les pages de mon journal de bord; il me semble incroyable qu'après tant d'efforts à essayer de remettre la création dans ma vie de manière à transformer ma pédagogie... cela se résume à un échec. Que se passe-t-il? » (3 novembre 2004)

Quelques semaines se passent avant d'obtenir une réponse. Je réalise à quel point je perds encore le contact avec ma partie créatrice. Effectivement, l'écriture du premier chapitre de mon mémoire m'accapare depuis le début de l'été. Je vais dans l'atelier mais pas assez pour ressentir un bien-être. Cette expérience me fait prendre conscience de la clé maîtresse de mon activité créatrice dans le quotidien : la « constance ». Je ne ressens pas nécessairement le besoin de demeurer dans l'atelier plusieurs heures à la fois. Une heure au quotidien suffit à me garder en contact avec mon monde créatif et à me sentir bien dans ma peau d'enseignante. Par contre, la constance de cette heure apparaît comme un pivot de ma réussite.

Au cours de cette même période, une exposition s'organise avec le groupe de la communauté réfléchissante (voir le territoire de la communauté réfléchissante). Je me sens dans une période de chaos créateur, car je peins mais les résultats ne sont pas convaincants. Je me cherche encore et parfois la peur m'habite de nouveau. Avant même de débiter mon projet, le juge intérieur est déjà en poste. Je reconnais ce vieux *pattern*. J'ai peur! Je fonce.

En février 2005, j'écris dans mon journal de bord : « Je sens que les choses se passent autrement. » Difficile d'expliquer mais je me sens investie à l'intérieur d'une dynamique de création qui se répercute sur mon enseignement. Je parle davantage aux élèves de la création et de leur création. Lorsqu'ils ont les mains dans l'argile et que c'est intense, je leur fais part de l'importance d'être à l'écoute de leur monde intérieur. Ils sont jeunes, mais ils cherchent à comprendre qui ils sont, eux aussi. Inconsciemment, ils font leur chemin à travers leur création. J'arrive à toucher au moment présent et j'essaie de leur faire prendre conscience de l'artiste en eux. Dans ces moments-là, j'observe la pédagogie que j'utilise et la reconnait comme mienne, je touche qui je suis profondément et me sens vraiment dans l'authenticité. J'essaie d'installer une relation de confiance. Par exemple, pour l'un des projets d'argile, je fais un prototype. Je ne dispose évidemment pas d'assez de temps pour le terminer, mais en voyant mon travail, les élèves commencent à en discuter. Nous partageons nos impressions et j'apprécie leurs commentaires car ces derniers m'encouragent à poursuivre le travail. Il s'agit davantage d'une expérience pédagogique basée sur l'échange mutuel. Je ne suis pas celle qui possède la vérité, mais plutôt un guide qui poursuit une recherche.

L'implication réelle de ma vision d'artiste dans la relation pédagogique est primordiale. En voici un autre exemple : lors d'interventions auprès des élèves, mon attitude est parfois précipitée à cause du manque de temps ou de la gestion de classe. Une circonstance m'oblige à me questionner en tant qu'artiste : de quelle manière ai-je besoin d'être abordée lors d'une critique à l'égard de mon travail d'artiste? J'ai davantage besoin de soutien et d'encouragement. En tenant compte du point de vue de l'artiste et en répondant honnêtement à cette question, je suis en mesure d'apporter des changements dans ma façon de guider ces adolescents dans la poursuite d'un projet créatif.

Il y a des moments où la part de l'artiste doit vraiment être investie d'une façon consciente. Il m'arrive parfois d'être en présence de groupes plus difficiles. Après quelques semaines à faire de la gestion de classe et à finalement ressentir une lourdeur, il me revient à l'esprit - car ce n'est pas encore un automatisme - de remettre l'artiste au centre de mon enseignement, c'est-à-dire rétablir le dialogue sur les projets, sur la création et sur la dynamique créatrice au centre de l'acte pédagogique. Sans négliger la gestion de classe, il s'agit de mettre l'accent sur les vraies raisons de notre présence en classe d'arts plastiques.

Au moment où se termine l'exploration du territoire de l'identité, je ressens tout de même encore des moments de doute. Par contre, ce qui m'apparaît comme fondamental, c'est que le goût et le plaisir d'enseigner les arts plastiques sont revenus. Ce qui m'amène à dire : « Artiste et enseignant sont très liés aujourd'hui, car j'ai un engagement vis-à-vis de la création et de l'enseignement. Le terme « artiste-enseignante » m'apparaît beaucoup plus approprié à mon statut qu'il ne l'était lorsque j'ai commencé la maîtrise. » (4 janvier 2005)

3.1.2 Le territoire d'exploration : la création

Dans cette partie de la recherche, la voyageuse explore la possibilité de poursuivre une pratique créatrice. Dans un premier temps, la description du contexte de l'exploration est effectuée et, dans un deuxième temps, il s'agit de procéder au récit de certains projets artistiques réalisés tout au long de l'exploration.

Ainsi, cette quête qui consiste à actualiser ma pratique créatrice se poursuit sur une période de deux années. Il s'agit d'un long cheminement car, au départ, je dois me dégager d'un blocage artistique ressenti depuis un certain temps. Ensuite seulement, il m'est possible de reprendre contact avec mes conduites créatrices et de les remettre en action.

La période du mitan semble être un excellent moment afin de retourner sereinement dans le passé et réaliser à quel point la peur constitue une barrière à mon pouvoir de créer. J'ai quinze ans lorsque mon père débute l'écriture d'un roman. Quelle chance! C'est une expérience particulièrement riche pour moi, car je n'ai jamais vu une œuvre créatrice se bâtir au quotidien et prendre forme sous mes yeux. Je deviens donc un témoin privilégié de ce geste créateur. Malheureusement, je découvre l'ampleur du choix : d'être artiste. Par la suite, mon père vit une période dramatique de sa vie. Inconsciemment, il devient alors impossible pour moi de revêtir ces habits-là.

Aujourd'hui, je réalise que ma peur des conséquences d'être artiste brime une partie importante de mon identité. Pendant plusieurs années, l'enseignement m'apparaît comme un moyen d'être en création sans l'implication de l'artiste à plein temps. Malgré moi, intérieurement, la part de l'artiste me poursuit inlassablement. Je ressens un besoin immense de reprendre contact avec cette part essentielle de ma personnalité afin de retrouver un

équilibre. Le lien que constitue la pratique pédagogique avec le domaine de l'art est réel mais n'est plus suffisant. Le besoin de m'exprimer et d'être authentique m'interpelle. Malgré la peur, je désire poursuivre une démarche afin de reprendre contact avec cette partie de moi-même; je désire créer pour vivre en harmonie. Plusieurs années de solitude dans l'acte de créer me laissent un goût amer. Je me demande si je suis en mesure de créer encore. Si oui, comment? De quelle façon vais-je faire coexister ces différentes réalités de ma vie?

C'est dans cet état d'esprit que j'entreprends plusieurs expériences créatrices. La première consiste à choisir un objet particulièrement significatif pour moi et d'en faire une création. Ce projet m'est proposé dans le cadre d'un cours en création offert à la maîtrise. Dans ce contexte, je me sens en confiance et cela provoque un réel désir de tenter l'expérience. C'est ainsi qu'un beau samedi matin, il est cinq heures, je descends à l'atelier. Choisisant un coquillage d'assez bonne grosseur et une boîte, je laisse la spontanéité faire son chemin. Je couvre la boîte de papier mâché beige en façonnant quelques textures. Sans trop comprendre pourquoi, j'insère le coquillage à l'intérieur et j'enroule une corde de couleur naturelle... et je tourne et je tourne sans trop savoir pourquoi. J'y insère un morceau de moustiquaire argenté. Par la suite, je constate avec stupeur, même s'il est difficile de l'admettre, que le coquillage me représente et que la boîte incarne la création. La corde symbolise les chaînes psychologiques étouffant mon pouvoir de créer.



Figure 3.1 Projet de l'objet significatif.

Dans les semaines qui suivent, je réalise deux autres projets faisant référence à la nature. Je préfère travailler sur des montages pour lesquels j'utilise des objets (du bois, des coquillages, des roches, de la cire, du sable, de l'écorce, du fil rouge, des photocopies en noir et blanc). Le goût d'intervenir dans la matière s'installe et je colle, déchire et couds le carton ou la matière en question. Certains thèmes tels que le voyage, la nature et la temporalité suscitent un intérêt particulier. J'utilise le symbole de la Vénus de Lespugne qui fait référence au passé, à la féminité, à la force. L'espace-temps est représenté par des fragments ou des divisions souvent partagés en trois parties. Les couleurs terre, le noir et le rouge sont présents dans mes différentes expériences visuelles. À ce moment-là, il m'est encore difficile de voir les liens artistiques avec mes activités créatrices des années précédentes. Depuis peu, une

récurrence quant aux choix de certaines thématiques, de matériaux particuliers et de couleurs émergent tout doucement.

Par la suite, je crée un très grand kimono avec une matière plastifiée et transparente. Ce vêtement personnifie l'être humain avec ses différents paysages intérieurs. Ces derniers sont représentés par de grands espaces circonscrits dans lesquels j'insère différents éléments symboliques. Coller, peindre, imprimer, coudre... Je laisse aller mon imagination. Cette grande forme, le kimono, est maintenue à l'aide d'un bâton de bois inséré dans les manches du vêtement. Une fois ce projet terminé, je ressens une déception suite à l'évaluation. J'ai l'impression de ne pas avoir atteint le but visé. À cette étape-ci, il s'agit plutôt d'un travail de terrain. Il m'est difficile d'accepter mes limites en tant qu'artiste. J'apprends à faire des choix artistiques et esthétiques, mais ceux-ci ne semblent pas toujours adéquats.

Après un certain temps, je commence à prendre conscience de l'importance d'entretenir ce que je nomme « la source intérieure ». Si j'en prends soin, ce filon créatif m'habite au quotidien. Dès lors, certaines nuits, je me réveille avec des couleurs en tête et les images prennent place. Le plaisir de la création commence à se faire sentir. Je cherche à me libérer du sentiment de doute qui m'habite encore et qui parfois me paralyse.

Après ce cours, j'entreprends la création de deux toiles de 90 x 120 cm). Ces toiles sont en lien avec le projet précédent. Chacune d'elle représente un personnage sans tête à l'intérieur duquel je tente d'élaborer des états d'âme que je nomme aussi « paysages intérieurs ». Ce qui m'intéresse, c'est l'intériorité des gens, leurs différentes expériences humaines et les transformations intérieures qui sont invisibles à l'œil nu, mais toujours présentes. Contrairement au premier projet, j'utilise un format plus traditionnel, soit une toile montée sur faux cadre. Il s'agit d'un projet de techniques mixtes : le collage, la couture et la peinture. Dans le contexte artistique actuel, je me questionne quant à la pertinence de travailler encore la peinture à notre époque. Je poursuis tout de même dans ce sens et cette fois, je colle une partie de vêtement sur chacune des toiles. Cette idée provient d'un projet de sculpture exécuté, l'année précédente, avec des élèves de troisième secondaire. J'aime l'effet des plis dans le tissu, la texture, et je crée les territoires en travaillant la transparence. Ces derniers se chevauchent, se superposent les uns les autres. Le thème principal est l'identité

de l'être humain. Je passe par l'intériorité, la sensibilité, la fragilité, mais aussi la force de vivre de l'être humain. Ce thème n'est pas très nouveau dans le contexte des arts visuels mais il m'intéresse et s'impose à moi. J'utilise des couleurs de terre, le blanc, le noir, le rouge foncé et la couleur chair. J'intègre la couture avec du fil rouge et le papier de soie représentant les diverses parties d'un patron de couture.



Figure 3.2 Les territoires intérieurs



Figure 3.3 Les territoires intérieurs

À certains moments de l'année scolaire, il m'est très difficile de poursuivre une pratique créatrice à cause de l'horaire chargé du Collège. Je suis donc dans l'impossibilité de travailler régulièrement dans l'atelier. Cette situation me coupe de l'énergie qui habite mon travail de création. À chaque fois qu'une période de temps assez longue s'écoule entre deux séances en atelier, je ressens une crainte de reprendre la démarche de création. Je ne me sens plus dans la même énergie et je repousse le moment du retour dans l'atelier. C'est pour cette raison que j'écris dans mon journal de bord : « Pour ce qui est de la peinture, je suis encore arrêtée. À chaque fois, il est difficile de reprendre le travail. Je ressens une peur... peur de continuer... peur de ne pas être en mesure de poursuivre. C'est l'impasse. » (jeudi 17 octobre

2002) Heureusement, le goût de peindre est plus fort et je retourne dans l'atelier. Parfois, j'ignore totalement la direction à prendre et je m'inquiète en me répétant que je ne possède pas le talent nécessaire ou la capacité d'arriver à une solution. J'envisage la possibilité d'aller chercher une aide extérieure quant à la création. Encore une fois, c'est une remise en question. Je reconnais cette émotion de peur. C'est ce genre d'expérience que j'associe maintenant au concept du chaos créateur ou du blocage artistique. Je peux davantage prendre en considération ces moments de doute qui finissent toujours, à court ou à long terme, par passer. À ce moment-ci de l'exploration, je constate simplement ne pas avoir de solution. La lecture du livre de Deschamps (2002) sur le chaos créateur et le travail de Courval (1994) avec le blocage artistique me rassure un peu. Malgré le contexte universitaire, je ressens une grande solitude.

Parallèlement, la création prend de plus en plus d'importance dans ma vie. Un sentiment de dignité s'installe à l'égard de la création. J'ai de plus en plus le désir de porter une attention particulière au processus créateur. Le résultat final d'un projet artistique n'est plus le seul objectif. Je découvre une autre dimension à l'art. Chercher et douter deviennent donc des éléments faisant partie du processus. Comme le dit Rollo : « La relation entre l'engagement et le doute n'est absolument pas antagoniste. » (1993) Cette découverte me procure une plus grande liberté intérieure.

Depuis plusieurs années, j'ai tendance à croire que, pour être artiste, il faut quitter famille et emploi. L'expérience actuelle démontre toutefois que quelques heures par semaine suffisent pour me sentir en contact avec la création. Ma participation à une conférence livrée à l'université par trois artistes-enseignants vient confirmer cette intuition. L'une des participantes précise qu'il est important d'ajuster sa création à la situation d'enseignement de façon à ne pas se faire d'illusion. Je m'efforce d'organiser mon temps afin de me permettre une certaine latitude. Il me faut donc trouver un fonctionnement spécialement adapté à ma situation, et ce, à partir du moment où j'accepte l'idée suivante : je ne suis pas une artiste à temps plein et je ne le deviendrai pas. Je cherche à déterminer la fréquence avec laquelle j'ai besoin de créer afin de me sentir bien. Je dois effectivement adapter ma pratique créatrice à cette principale activité qu'est l'enseignement. Pour ce faire, je planifie directement mon

temps d'atelier à l'agenda. Est-ce suffisant? N'est-ce pas cela que j'essaie de faire depuis des années?

À travers tout ce questionnement, j'amorce un nouveau cours en création. Nous avons trois projets à préparer. Le premier consiste à monter une intervention urbaine. Je décide donc de faire cette intervention en plein centre-ville, à la sortie d'un métro. Je fais une performance en écrivant sur le trottoir la phrase « Vivre le moment présent ». J'utilise une craie de tableau faisant référence à mon métier d'enseignante. Je choisis cette intervention pour créer un contraste entre la rapidité de l'urbanisme et la conscience du moment présent. Je désire surprendre et observer les gens dans leur quotidien. Je suis intéressée à observer la réaction des passants. Je veux créer un moment d'arrêt. Les gens s'obligent à passer autour de la phrase; ils n'osent pas marcher dessus. Nous gardons les traces de ces performances sous forme de vidéo. Je suis plus ou moins satisfaite du résultat, mais l'expérience me permet d'approfondir un thème intéressant : la temporalité.

Par la suite, nous devons créer une œuvre portable contenant un mode d'emploi. J'utilise une boîte d'archives métallique dans laquelle est introduit un parcours sous forme de diapositives. À l'intérieur de cette boîte se trouve un carton avec les diapositives, un mode d'emploi, un projecteur à diapositives miniatures, un baladeur et des écouteurs. Dans ce dernier se trouve une bande sonore avec le bruit de ma respiration. Ce projet amène le spectateur à sillonner le parcours de diapositive en diapositive. Pas à pas, chacune des images fait avancer la personne dans l'espace et dans le temps. Avec ce projet, je réalise l'importance de réfléchir à la disposition de chacun des objets car, de cette manière, le spectateur est amené à découvrir et à mieux comprendre ce dont il s'agit.

C'est à cette époque que la maladie m'oblige à suspendre mes activités liées à la maîtrise (août 2003). Par la suite, je complète le cours en faisant l'expérience d'un tout autre médium. Je crée une vidéo de trois minutes à partir d'images tournées lors d'un voyage aux Îles-de-la-Madeleine. Je procède au montage avec un logiciel du Collège. Je dois travailler avec une certaine part de stress parce que je me sens moins en contrôle devant cette nouvelle technologie. Le projet comporte trois projections de cette même vidéo, laquelle est projetée sur trois fenêtres - de l'intérieur vers l'extérieur - de la galerie de l'université. Mon projet

s'adresse encore aux piétons urbains. Chacune des projections se fait à quelques secondes de décalage, ce qui crée un mouvement vers la gauche ou vers la droite, une sorte de passage. Les images retenues pour ce projet représentent les textures, les orifices et les couleurs des rochers. Ainsi, les piétons passant sur la rue Sainte-Catherine sont transportés dans un autre univers. Là encore, il s'agit d'un projet qui fait référence à l'espace-temps et qui interpelle les gens à un moment où ils ne s'y attendent pas. Je réalise combien il importe de faire des choix, tant en ce qui concerne le sujet, le point de vue avec lequel on l'aborde, que l'aspect visuel d'un projet de création. Ce projet m'aide à prendre confiance, car je me sens fière et en accord avec chacun de mes choix.



Figure 3.4 Paysages / Fragments

Par la suite, la rédaction de ce mémoire m'amène à travailler beaucoup avec l'ordinateur. Je choisis donc de mettre de côté la vidéo et le montage pour un certain temps. Je reprends la peinture comme principal médium, car je ressens le besoin de toucher à la matière.

Le thème de la temporalité m'intéresse et j'entreprends donc le montage d'un triptyque miniature 20 x 20 cm. J'essaie ni plus ni moins de recréer le rythme de la vidéo, l'illusion de mouvement avec des images qui se succèdent. De gauche à droite, prenant de plus en plus d'espace, du tissu glisse et des plis se créent. J'utilise les couleurs faisant référence à la peau. J'y ajoute un élément de texture avec les parties en papier de soie d'un patron de couture.

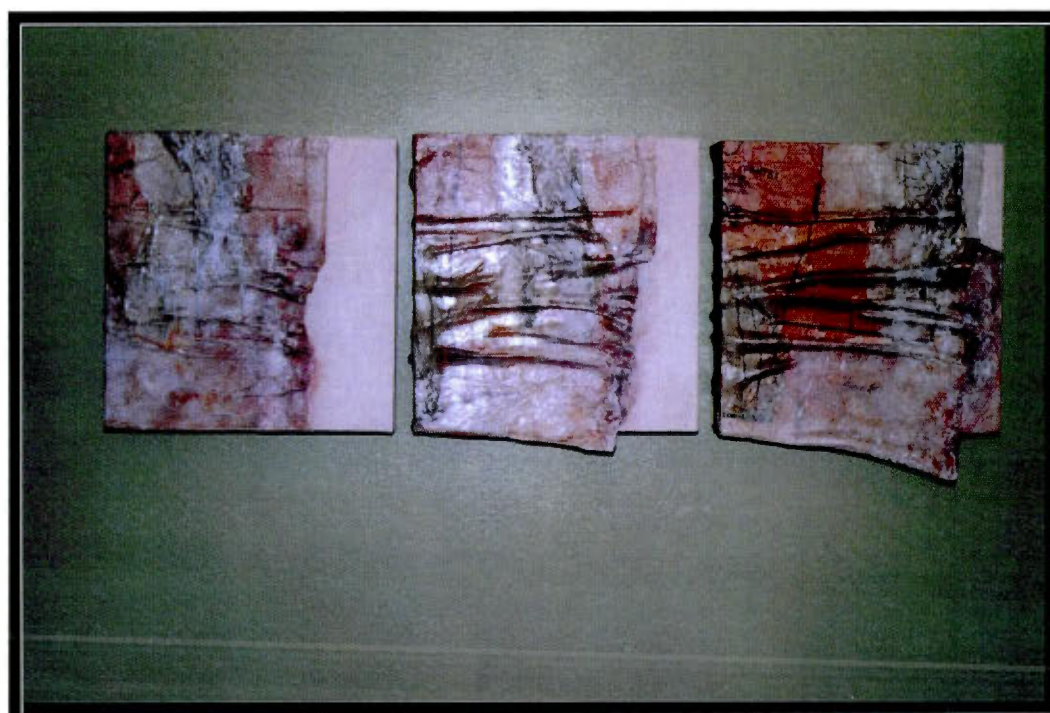


Figure 3.5 Temporalité en trois temps

Par la suite, au printemps 2004, j'entreprends la création d'une peinture (120 cm x 180 cm) à l'acrylique. Je commence par coller un vêtement, ce qui crée des plis, faisant allusion aux rides ou aux commissures de la peau. J'emploie du papier de soie utilisé dans les patrons de couture, ce qui a aussi pour effet, une fois chiffonné et peint, de rappeler la texture de la peau.

Je cherche à créer des territoires de vie avec des tissus et des couleurs. Je travaille certaines portions avec des opacités de couleurs, d'autres en transparences, pour exprimer les états d'âme. Cette toile représente un tournant dans ma démarche créatrice, car je me sens, pour la première fois depuis très longtemps, en parfaite harmonie et fière de cette œuvre et de ce qu'elle exprime. Je suis davantage consciente que cette toile sert à me bâtir, à me construire. Pour moi, ce sentiment est très nouveau : j'ai moins besoin que tout le monde aime cette toile. Je prends conscience d'un sentiment de dignité par rapport à ma création. Profondément, je sais qu'elle représente parfaitement ce que je suis actuellement et l'endroit où je me trouve dans mon cheminement.



Figure 3.6 Territoires de vie.

Ainsi, à la fin juin 2004, j'écris dans mon journal de bord :

Habituellement, je ressens une insatisfaction. Le regard de l'autre est toujours très important... trop important. Cette attitude me coupe de ma propre création, de ma voie créatrice et m'empêche d'avancer. Je me recroqueville sur moi-même. Là, je suis fière et j'aime cette toile et ce qu'elle représente. C'est moi, c'est une partie de moi.

J'aime cette création parce qu'elle n'est pas rigide; elle dégage une réelle impression de liberté et d'expression personnelle. Au moment de sa création, je me sens bien présente à moi-même. Visiblement, je commence à me sentir plus à l'aise à l'égard de la création. Le résultat final n'est plus mon seul objectif. Je me donne davantage droit à l'erreur, au doute et à la recherche. Une telle attitude me procure une grande liberté intérieure.

Au cours de la même période, soit au printemps 2004, je m'engage à monter une exposition avec le groupe de la communauté réfléchissante, pour l'automne 2005. Nous sommes quelques femmes artistes-enseignantes désirant poursuivre une pratique créatrice. Encouragée par ma dernière création, je débute donc certaines expériences en peinture. Malheureusement, je ne ressens pas la même fluidité d'action que pour l'expérience précédente. Je me butte encore à de multiples questionnements, à la peur de ne pas être sur la bonne voie et d'être jugée. Bref, je fais deux peintures qui me déçoivent. J'ai de nouveau l'impression de tourner en rond.

J'en découvre la raison. Au cours de cet été là, je consacre beaucoup de temps à la lecture et à l'écriture des concepts de la présente recherche. Je me rends donc plus rarement à l'atelier. À ce moment-là, je ne réalise pas l'impact que cela a sur la création et sur l'ensemble de ma recherche. C'est seulement au retour des vacances estivales que la situation m'apparaît clairement. Ainsi, je ne ressens plus ma source créatrice intérieure, je ne suis plus en contact avec cette dernière. Depuis plusieurs semaines, il ne m'arrive plus d'avoir spontanément une idée ou un moment d'inspiration, et je ne me réveille plus en pleine nuit avec une idée de création. Pour être en contact avec sa source créatrice intérieure ou son monde créatif, il faut, comme le dit May (1993), l'entretenir à l'intérieur de soi. Et là, c'est clair, je ne l'entretiens plus.

C'est ainsi qu'au début de l'automne j'écris :

Ce matin, je suis allée à l'atelier pendant deux heures. Je travaille sur une toile commencée au printemps dernier et je ne me sens pas à l'aise avec ce qu'elle dégage. Là, je crois que j'ai trouvé une piste, mais je n'arrive pas à me concentrer complètement sur mon travail de création. À quelques reprises, je me surprends à réfléchir à autre chose... (septembre 2004)

À la mi-octobre 2004 :

Je travaille encore sur le même tableau. Je poursuis le travail parce que je me sens insatisfaite. Elle manque de vie... de spontanéité. Je regarde la précédente et il y a un mouvement de vie, d'énergie. Je cherche... Je crains que ce soit quétaine... Je veux exprimer un état d'âme, une impression de grandeur, de douceur, de calme, de paix. Je n'y arrive pas.

Et quelques jours plus tard :

Hier, par accident, j'ai déchiré la peinture sur laquelle je travaille depuis des mois. Mais étrangement, je ne suis pas déçue, car elle ne me plaît pas. Elle me semble figée, sans vie, sans ressort. Par contre, je n'ai pas de sentiment négatif à mon égard ou une envie de me remettre en question comme autrefois. Cette peinture fait partie d'un processus, ce n'est pas une fin en soi. Cet état de choses représente tout de même une amélioration dans l'attitude envers moi-même comme artiste.

Je réalise combien la constance en création me manque. Il devient urgent de remettre la création au centre de cette expérimentation. Il me semble que j'oublie encore l'essentiel. Je me sens coupée de mon énergie créatrice et je ne suis plus en contact avec mon monde intérieur. Comme je le dis plus haut, lors de sessions de peinture, la concentration me manque. À l'opposé, je crois que lorsque je crée régulièrement, j'arrive à être plus présente à moi-même. C'est une piste importante. Je ne ressens pas le besoin d'être dans l'atelier des journées entières. Une heure par jour me suffit. Je commence à comparer la création à un entraînement physique. Ce dernier doit être régulier et intense, sinon la personne n'obtient pas les résultats escomptés. J'ai à refaire l'équilibre en moi en insérant à l'horaire des moments réguliers de création. Ainsi puis-je espérer retrouver ce contact avec mon monde créateur. Créer régulièrement génère une énergie créatrice qui se répercute sur les autres domaines de ma vie. Je cherche une solution afin d'intégrer la création dans mon quotidien. J'amorce donc un autre projet de peinture sur un grand format. J'aime les grands formats et je ne me pose pas de questions quant à la répercussion que cela peut avoir sur ma démarche créatrice. C'est à ce moment-là que je prends conscience qu'il est difficile de demeurer dans

le même état d'esprit d'une session de peinture à l'autre si un projet doit se poursuivre sur plusieurs mois. Je dois adapter ma création à mon style de vie.

Pendant un mois et demi, je poursuis ma réflexion à cet égard. Je fais rapidement un lien avec la Bildung. Se former soi-même... Se former à partir des expériences sur lesquelles on revient afin de réfléchir à sa vie personnelle. Comment démontrer cela en images? Quelques idées émergent, mais le problème du format demeure. À ce moment-là, difficile de faire un choix. Je dois lâcher prise et poursuivre ma recherche sans me mettre de pression. Après un certain temps, une idée me vient à l'esprit. J'imagine un montage d'une douzaine de tableaux 30 x 30 cm. Chacun d'eux représente un moment de ma vie ou une page de mon journal intime. Je me donne deux semaines pour compléter chacun d'eux. Ainsi, je peux me concentrer sur un seul sujet pour une courte période de temps. Un calme s'installe alors en moi; je me sens en accord avec ce projet. Le format devient donc un élément important afin de poursuivre une démarche créatrice dans le contexte d'une pratique pédagogique.



Figure 3.7 Fragments d'un journal intime : Tissu de vie (Tsunami).

Je me rends compte des liens à faire entre ce choix et les dessins/collages exécutés depuis mes débuts à l'université. Je travaille régulièrement dans mon cahier à dessins et je sens une grande liberté quant aux interventions que j'y fais. Je me souviens qu'au tout début de la maîtrise, lorsque ma fille est partie pour plusieurs mois à l'étranger, j'ai un besoin presque quotidien d'imaginer des collages avec les enveloppes envoyées, les mots, les lettres, les objets. Je fais certains liens entre les caractéristiques qu'offrent ces deux activités : le quotidien, la spontanéité du moment et l'utilisation de petits formats qui, une fois assemblés, forment un tout. Je nomme ces différents fragments « tableaux- Bildung ».

C'est ainsi que se termine la période d'expérimentation. Dans la prochaine section, j'aborde l'exploration du territoire de la communauté réfléchissante.



Figure 3.8 Cahier de traces

3.1.3 Le territoire d'exploration : la pédagogie

Cette partie du récit fait état d'une exploration à l'intérieur du territoire de la pédagogie. Je débute avec une description du milieu scolaire dans lequel j'œuvre depuis une douzaine d'années. Ensuite, je fais le récit de quatre projets exploratoires intégrés dans mes cours : le cahier de traces, un retour aux sources avec l'artiste Van Gogh, la mise en action du processus créateur avec des adolescents et, enfin, une exposition dans mon milieu scolaire. Des prises de conscience, des questionnements et des découvertes surviennent tout au long de cette période exploratoire. Je cherche à découvrir un nouveau sens à donner à la pédagogie dans l'enseignement des arts plastiques lorsque l'on met de l'avant l'actualisation de la pratique créatrice.

J'enseigne au niveau secondaire, dans un collège privé situé au centre-ville de Montréal. C'est une institution possédant une longue histoire et des traditions sulpiciennes. Les filles y sont admises depuis peu, ce qui change passablement l'ambiance du collège. Nous offrons l'enseignement de la première à la cinquième secondaire et nous avons actuellement approximativement mille élèves.

La première exploration consiste à intégrer différemment le cahier de traces. Ce dernier est évidemment un outil pédagogique déjà connu et intégré à l'intérieur du milieu scolaire. Dans ce cas-ci, ce qui m'intéresse est de faire le lien entre l'utilisation d'un cahier de traces par les jeunes et l'usage personnel que j'en fais, pour ensuite relier le tout à celui d'artistes professionnels.

C'est lors d'une mise en situation faite avec les élèves de quatrième et cinquième secondaire que j'introduis la notion du cahier de traces. Tout d'abord, les élèves doivent réaliser une murale inspirée par l'œuvre poétique d'Émile Nelligan. Je profite du fait que ce dernier est un ancien du collège et que nous fêtons le 235^e anniversaire de l'établissement. J'invite dans ma classe un enseignant de français passionné par l'œuvre du poète. L'enseignant présente Nelligan en apportant des précisions sur son œuvre poétique, sur certains thèmes et sur sa vie. Par la suite, je prends la relève en introduisant auprès des élèves la notion de démarche créatrice. J'explique que, au quotidien, l'artiste pose certains gestes, adopte des attitudes et que, pour ce faire, l'utilisation d'outils est essentielle. Des liens existent entre le travail de

l'artiste professionnel et l'exploration artistique faite en classe. Je témoigne donc de cette pratique en présentant mon cahier personnel. J'aborde avec les élèves ma façon de procéder en développant, par exemple, un thème du cahier : la longue absence de ma fille à l'étranger. Différentes images effectuées au cours de cette période racontent mon cheminement face à cette situation. J'en profite pour parler de l'impact que peut avoir un tel cheminement créatif sur le cours de notre vie. Certains élèves sont curieux de connaître la fréquence avec laquelle je travaille dans l'atelier. Ils désirent en savoir davantage sur mon travail de création. J'évoque avec eux la nécessité de partir de soi en création. Ce jour-là, je sens une atmosphère particulièrement intense dans la classe. Parler de moi n'est pas chose courante dans mon enseignement. Pendant ce cours, je ressens un réel plaisir, car quelque chose de différent et d'intense se manifeste. À ce moment-là, j'ai l'intuition que le cahier de traces est un outil avec lequel je peux créer un pont, une sorte de point d'ancrage avec les élèves. Il ne s'agit plus ici d'un simple cahier scolaire mais plutôt de leur cahier d'artiste personnel. Ce cahier, de par son format et son accessibilité, permet à l'élève et à l'artiste d'y intervenir en tout temps. Au quotidien, l'outil sert à accumuler des images, des photos, des croquis, des dessins, des exercices, des citations, des poèmes et ensuite à créer des liens. Il s'agit d'une pratique que nous partageons. J'espère ainsi faire en sorte que les élèves découvrent le plaisir de créer leur cahier et qu'ensuite, ils prennent conscience de leur cheminement personnel en création. Cet événement, sans le prévoir à l'avance, nous permet un échange sur des idées nouvelles et sur notre vécu. Je permets aux élèves de mieux me connaître, et vice versa. Ce type de cahier renferme des trésors concernant les pensées profondes des individus. Feuilletter le cahier d'un élève, d'un enseignant ou d'un artiste professionnel signifie entrer en contact avec son univers et nous permet de découvrir sa personnalité profonde.

La deuxième exploration tente de remettre l'artiste et l'acte de créer au cœur de mon enseignement. Je remonte le temps afin de retrouver la source vive de ce besoin de créer. Je la retrouve entre deux pages jaunies et odorantes d'une biographie sur l'artiste Vincent Van Gogh. Je reprends contact avec un souvenir d'adolescence, mais surtout avec un moment de découverte et d'émotion : la vie et l'œuvre de l'artiste. Une biographie lue vers l'âge de douze ans et dans laquelle quelques passages sont soulignés me ramène à l'essentiel. Ma rencontre avec Van Gogh représente un événement majeur de mon adolescence.

Je décide donc de présenter aux élèves le héros de mon adolescence. Chemin faisant, une fois encore, je pars de mon vécu afin de toucher les élèves. Je tente une expérience peu banale : le tout débute au printemps 2003, lors d'une rencontre avec les futurs élèves de première secondaire. Nous plantons quelques semences de tournesols. Chaque élève doit prendre soin de ses fleurs pendant la saison estivale. À l'automne suivant, j'amorce l'année scolaire en faisant le lien avec *Les tournesols* de Van Gogh et ceux ensemencés par les élèves au printemps dernier. Je raconte aux élèves en quoi, lors de mon adolescence, Van Gogh est à mes yeux un grand artiste. C'est par lui que mon désir et ma passion pour l'art prennent vie. Je me sers de cette anecdote afin d'aborder plus spécifiquement mon parcours artistique. Je leur fais part de ma relation à la création, de la démarche que j'effectue, de mes rêves et de mes buts. Me replongeant dans cet univers, je prends conscience des racines qui font de moi aujourd'hui une personne attirée par la création. En classe, les élèves effectuent un projet en lien avec cet artiste. Du même coup, j'introduis des notions d'histoire de l'art, un film, des images et quelques passages de sa biographie. « Que de beauté dans l'art, à condition de pouvoir retenir ce que l'on a vu. On n'est alors jamais désœuvré ni vraiment solitaire, jamais seul. » (Perruchot, 1955, p. 79) À l'époque, cette simple phrase me touche au fond du cœur.

La troisième exploration consiste à intégrer la notion de processus créateur auprès de mes élèves de première et de deuxième secondaire. J'utilise les deux termes habituellement employés dans le milieu scolaire : le processus créateur et la dynamique créatrice. Je désire amener les élèves à découvrir, à prendre conscience et à développer la notion de processus créateur. Cette année-là, le thème du « voyage » est mis de l'avant auprès des élèves. Ainsi, j'en profite pour introduire le concept du processus créateur à l'aide d'une valise à l'intérieur de laquelle je mets différents objets représentant à la fois la dynamique créatrice (carte routière, toile peinte, affiche avec le terme « dynamique créatrice et engagement ») et mon lien à la création (biographie de Van Gogh, roman, certains matériaux). J'utilise la valise pour piquer la curiosité des élèves. Munis de cette dernière, nous entamons une discussion sur le processus créateur à partir de mes conduites créatrices.



Figure 3.9 La valise

Par le biais de l'écriture, l'élève est amené à réfléchir à son cheminement tout au long de son projet de création. Pendant l'année scolaire, je fais différentes tentatives afin de mettre de l'avant la meilleure gestion possible. Je ne donne pas ici de détails sur ces expériences, car là n'est pas le but de cette recherche. Par contre, ce qui m'apparaît essentiel dans cette pratique est de faire en sorte que les informations circulent le plus facilement possible entre l'élève et moi-même tout au long du projet. Après un certain temps, je réalise tout de même que plusieurs jeunes ne saisissent pas tout à fait le lien entre leur projet et le processus créateur.

C'est ainsi que me vient l'idée de transformer la valise en « œuvre témoin » du processus créateur. Tout comme eux, au fur et à mesure que l'année scolaire avance, je vis mon propre processus créateur en transformant cette valise en projet créatif. J'utilise certains matériaux : des patrons de couture, la couleur chair, des vêtements encollés et pliés. Au départ, j' imagine simplement voir cette valise devenir un objet d'exposition. Par la suite, je constate qu'elle se transforme en outil pédagogique. Tout au long de cette expérience, je témoigne de mon processus créateur. Lorsque le travail est arrêté pendant quelques jours, les élèves me questionnent. Aussi, ils me voient hésiter quant à la direction à suivre. Dois-je faire ceci ou

cela? Le questionnement est important, car les élèves croient que l'adulte ou l'enseignant connaît toujours le chemin à l'avance. Ils réalisent que, comme eux, j'hésite parfois; je me trompe et je recommence. L'élève se croit seul au monde à ne pas savoir quoi faire, à ne pas avoir d'idée, à trouver que ce qu'il fait n'est pas toujours à son goût et à recommencer. Parfois, ce sont les élèves qui m'encouragent à faire confiance. Dans la classe s'installe une dynamique différente, un réel échange entre individus curieux et chercheurs. Ce n'est plus une question d'âge ou de rôle social. Les élèves utilisent mes expressions afin de m'encourager à poursuivre le travail. Ce dernier aspect semble être très important pour eux.

L'idée de présenter le processus créateur de cette façon rend la démarche créatrice plus vivante. Celle-ci prend un sens plus concret pour les élèves. En observant la valise se transformer au cours de l'année scolaire, les jeunes sont témoins de mon vécu dans la création. Pour eux, prendre conscience de la dynamique créatrice permet d'actualiser leur propre cheminement et de réaliser que chacun de nous possède une démarche unique en soi.



Figure 3.10 L'œuvre témoin

Finalement, pour clore la série d'expériences de ce territoire, je choisis de monter une exposition personnelle au collège. Le but est de me présenter comme artiste à mes élèves et collègues de travail. J'expose tous les travaux effectués depuis le début de ma recherche, incluant les cahiers de traces, les dessins, les collages; les projets préparatoires, les paysages intérieurs sur silhouette en plastique, les peintures et les tableaux mixte- médias et la vidéo, paysage : temporalité.

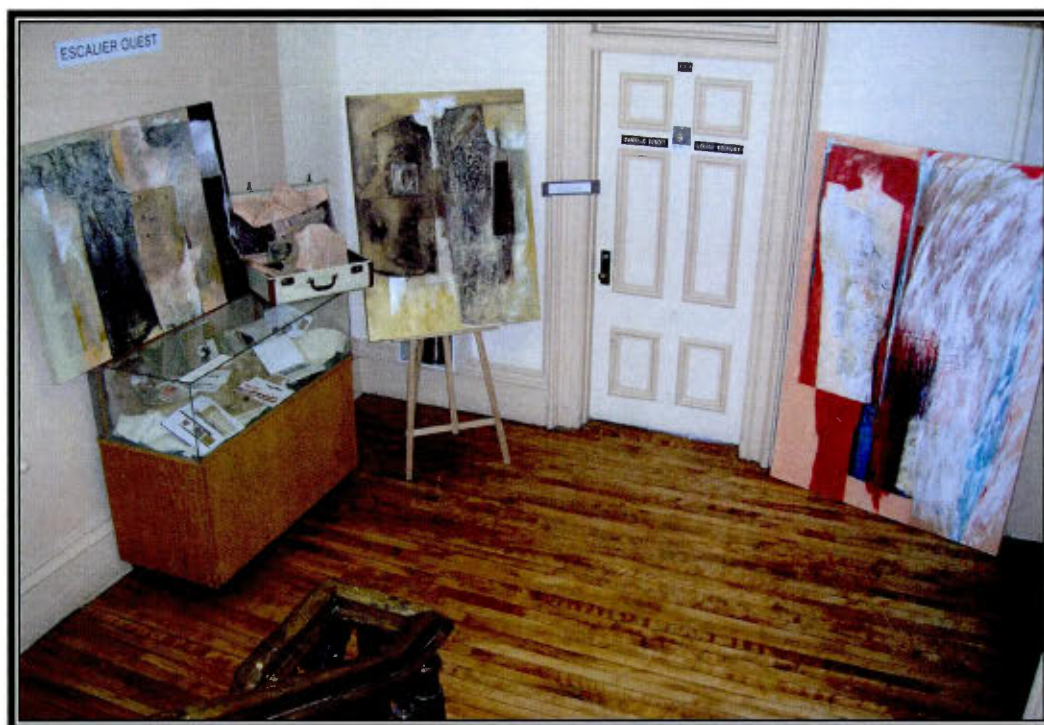


Figure 3.11 Exposition dans le milieu scolaire.

Dans un premier temps, j'expose dans la bibliothèque du Collège. Malheureusement, à cet endroit, l'exposition ne peut pas être vue par l'ensemble des employés de l'institution. Par contre, je présente mes travaux à deux classes d'élèves (1^{re} et 2^e secondaire) en expliquant la démarche créatrice. Je sens tout d'abord un certain malaise à parler de moi et à m'exposer devant les élèves. La peur du jugement est présente malgré mon désir d'être moi-même. Cette démarche me demande beaucoup de courage. Les élèves démontrent de l'intérêt, même si quelques-uns éprouvent de la difficulté à comprendre la signification de certaines œuvres. Cela offre l'opportunité d'entamer une discussion. Les élèves sont francs et j'apprécie particulièrement certaines interventions. Encore une fois, quelques élèves soulignent le fait qu'ils apprécient avoir l'occasion de mieux me connaître. J'observe que la majorité des

élèves sont très attentifs à ma présentation. D'autres semblent indifférents et cela me rend mal à l'aise. Par contre, ce malaise n'est pas trop difficile à vivre. Je suis prête à prendre ce risque et j'endosse les conséquences de l'expérience. Surtout, je tente de garder une attitude d'ouverture.

Dans un deuxième temps, je prends l'initiative de réinstaller l'exposition à l'étage des enseignants afin de rendre l'exposition plus accessible. Très rapidement, quelques collègues me font part de leurs commentaires, me parlant entre autres de la sensibilité de mes travaux. Ils constatent une différence dans l'approche et le traitement de la peinture.

Par la suite, je réalise qu'un vernissage est souhaitable pour un tel événement afin de mobiliser les gens du milieu. Malheureusement, une sorte de timidité m'amène à faire les choses avec beaucoup trop de discrétion. Aussi, l'exposition est présentée à la fin du mois de mai et n'attire pas autant de personnes que je ne l'aurais souhaité, les membres du personnel étant très occupés et fatigués à cette période de l'année. Tout de même, l'ensemble de mes élèves et collègues ont vu et apprécié l'exposition. Une prochaine fois, je prévois plutôt exposer à l'extérieur des murs du collège.

3.1.4 Le territoire d'exploration : la communauté réfléchissante

Dans ce territoire, la voyageuse explore la possibilité de créer une communauté réfléchissante rassemblant des artistes-enseignants ayant à cœur de poursuivre une pratique créatrice. La solitude est un motif de découragement pour plusieurs d'entre nous. C'est pourquoi, inventer un lieu, une occasion, un espace-temps dans nos vies nous motive à créer un tel groupe. Ce territoire consiste en quelque sorte à résoudre une partie du problème que représente l'insertion de la part créatrice dans la pédagogie.

Rappelons-nous que la communauté réfléchissante consiste en un regroupement de professionnels. Je fais référence ici à la création de groupes de discussion.

La création d'une communauté réfléchissante regroupant des artistes et des enseignants commence à prendre forme lors d'une discussion avec une collègue de l'université.

Atablées à un café, nous échangeons nos points de vues à partir d'expériences respectives. Par la suite, nous décidons de lancer l'invitation à d'autres collègues de l'université.

C'est à l'automne 2003 qu'une première réunion de groupe a lieu. Nous sommes cinq femmes toutes issues du milieu universitaire et ayant une maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Nous prenons la décision de nous rencontrer sur une base mensuelle. Ces réunions ont toujours lieu autour d'un repas, soit au restaurant ou encore chez l'une d'entre nous. Afin de mieux nous connaître, dès la deuxième rencontre, chaque membre du groupe présente certaines créations réalisées au cours des années précédentes. Ce soir-là, je réalise combien il m'est difficile de garder confiance devant mes pairs. À la sortie de cette rencontre, je me remets en question encore une fois. Mon manque de confiance en la réelle valeur de mon travail artistique est évident. Toutefois, il est fascinant d'entendre les histoires de vie de ces personnes concernant la création. Nous avons un point en commun : chacune d'entre nous a choisi l'enseignement et a finalement déserté la pratique artistique. Chacune, à sa manière, porte une certaine déception vis-à-vis de la création. Le désir profond et sincère de poursuivre une pratique créatrice devient notre but commun. Nous sommes toutes engagées professionnellement dans des occupations reliées à l'art qui requièrent beaucoup de notre temps au quotidien et qui a pour effet de nous isoler. Trois d'entre nous sommes enseignantes à temps plein en arts plastiques au secondaire, une autre est animatrice dans un musée et la dernière donne des cours d'arts plastiques dans un programme de réinsertion sociale pour des adultes.

Tout au long de la première année, nous apprenons à nous connaître. De nombreuses discussions portent sur la nature et le genre de groupe, que nous désirons mettre sur pied. Quelles sont nos attentes et notre vision vis-à-vis du groupe? Pour certaines, il s'agit d'évaluer le niveau d'engagement qu'elles peuvent donner au groupe. Cette communauté réfléchissante nous permet surtout d'échanger sans nous sentir jugées ou évaluées. Ce regroupement d'individus issus d'un même milieu et vivant des expériences diverses permet de prendre un espace-temps dans lequel il nous est possible de discuter, d'échanger sur nos expériences de création. Le but ultime est de nous donner aussi l'opportunité de monter une exposition de groupe.

Au début de la deuxième saison, soit en 2004-2005, un membre de l'année précédente quitte le groupe et nous accueillons une nouvelle participante. Nous décidons d'organiser une exposition pour l'automne 2005. Chacune de nous doit présenter son projet autour d'un thème commun : le jeu de « cache-cache ». Le sujet gravite autour de l'identité, de la mémoire, de la vérité, de l'histoire de vie, des secrets et de l'intimité. Nous élaborons un dossier de groupe afin de faire une demande dans un centre d'arts de Montréal.

Ce projet est rassembleur et le fait d'avoir un échéancier à respecter est très stimulant.

Par contre, se rencontrer n'est pas toujours simple, car chacune a ses obligations. Il est très clair que les membres doivent fréquenter les réunions régulièrement pour prendre part à l'exposition.

La décision de monter une exposition est effectivement très excitante, mais m'oblige à faire face à mes peurs. Parfois, je ressens une insécurité par rapport à mon travail, car je me compare aux autres. Je me demande si mon projet est à la hauteur. Je dois donc m'obliger à demeurer à l'écoute de moi-même, à rester branchée sur le désir de créer et à faire un pas vers l'avant.

Les réunions sont très importantes et stimulantes. Par exemple, au cours de l'une d'entre elles, nous récitons notre texte explicatif respectif concernant le projet de création pour l'exposition. Au cours de la discussion, je réalise que mon texte n'exprime pas vraiment le fond de ma pensée. Mon projet, à ce moment-là, est dans un cul-de-sac et je cherche à développer mon idée, mais je m'embourbe. Quelque quarante-huit heures après cette rencontre, mon projet prend une nouvelle direction. La création du journal intime sous forme de tableaux prend forme. Côtayer ces artistes m'aide à définir mon projet et à aller de l'avant.

Au fur et à mesure que le temps avance, la préparation de différents documents nécessaires à la présentation d'un dossier dans un centre d'art se précise. Chacune de nous doit présenter un dossier qui comporte différents éléments artistiques et biographiques.

Bien sûr, le fait de vivre cette complicité avec les autres membres du groupe permet de briser notre isolement. Malgré tout, compte tenu de la fréquence des rencontres, pas assez nombreuses, il manque quelque chose au groupe afin de sentir une bonne ambiance stimulante. Nous nous rendons bientôt compte que nous sommes tellement axées sur les résultats que nous en avons oublié la synergie du groupe. À partir de là, nous décidons de créer un contexte qui nous permette davantage d'échanges sur le plan personnel.

Nous sommes au mois de février et le projet d'exposition avance. En ce qui me concerne, le travail va bon train. Faire partie d'une communauté réfléchissante et avoir un projet commun me permet de maintenir un rythme régulier dans ma création et de nourrir mon monde créatif. Lors de ces différentes rencontres, nous partageons aussi notre expérience de l'enseignement. Ainsi, si l'une d'entre nous vit une difficulté au travail, elle peut en parler aux autres. Ensemble, nous explorons de nouvelles avenues et faisons des suggestions. Nous nous encourageons dans nos différentes expériences professionnelles.

Au mois d'avril 2005, après avoir fait une demande dans un centre de création, nous recevons une réponse négative. Le responsable du centre d'art me rassure quant au travail individuel de chacune des membres du groupe. D'après lui, le lien qui existe entre les exposantes n'est pas assez clair. Cette expérience me permet de revisiter certaines émotions liées à un sentiment d'échec à l'égard de la création. Toutefois, un élément très important s'impose à moi : je ne suis plus seule. Suite à une série de courriels, nous décidons de garder confiance et de poursuivre le travail. Le soutien du groupe est primordial.

Après ce refus, quelques membres du groupe démontrent moins d'enthousiasme face aux rencontres mensuelles. Nous poursuivons tout de même les rencontres et quelques mois plus tard, notre projet est accepté au Centre de diffusion et d'expérimentation du programme de Maîtrise en arts visuels et médiatiques (CDEx) à l'UQAM. Chacune d'entre nous choisit une tâche à accomplir afin d'organiser l'exposition et le vernissage. Quelques difficultés surviennent quant à l'organisation de ces tâches. Après quelques inquiétudes, nous nous donnons rendez-vous pour le montage. Étonnamment, toutes les créations s'accordent à merveille et le résultat nous semble très intéressant. Sur six exposantes, trois présentent des travaux techniques mixtes : peinture, collage. L'une présente une vidéo et les deux dernières

proposent une installation sonore. Toutes ces réalisations ont comme thème la vie intérieure de l'être humain : sa vie cachée, ses secrets. Contrairement à ce que nous avait dit le propriétaire de la première galerie, il y a vraiment un lien entre les projets. Nous réalisons qu'il n'est pas toujours sage de se fier à une première réponse reçue; nous ignorons souvent les réelles motivations de ces réponses. Bref, le vernissage est un succès. Nous bouclons la boucle après deux années de rencontres. Le processus fut long et au cours de ces deux dernières années, les moments de découragement sont nombreux parce que certains membres n'ont pas la même disponibilité que d'autres pour s'impliquer. J'ai parfois l'impression que je dois motiver les membres du groupe. Bref, à quelques reprises, je me questionne à savoir si cet outil - la communauté réfléchissante - est réellement le bon. Maintenant qu'une première exposition est réalisée, nous devons effectuer un bilan. Suite à cette expérience, un sentiment de fierté émerge. Nous désirons poursuivre dans ce sens, monter un nouveau projet d'exposition et, de nouveau, la discussion reprend. J'ai l'impression d'avoir des ailes parce que le groupe me permet d'avancer et de me sentir plus solide.

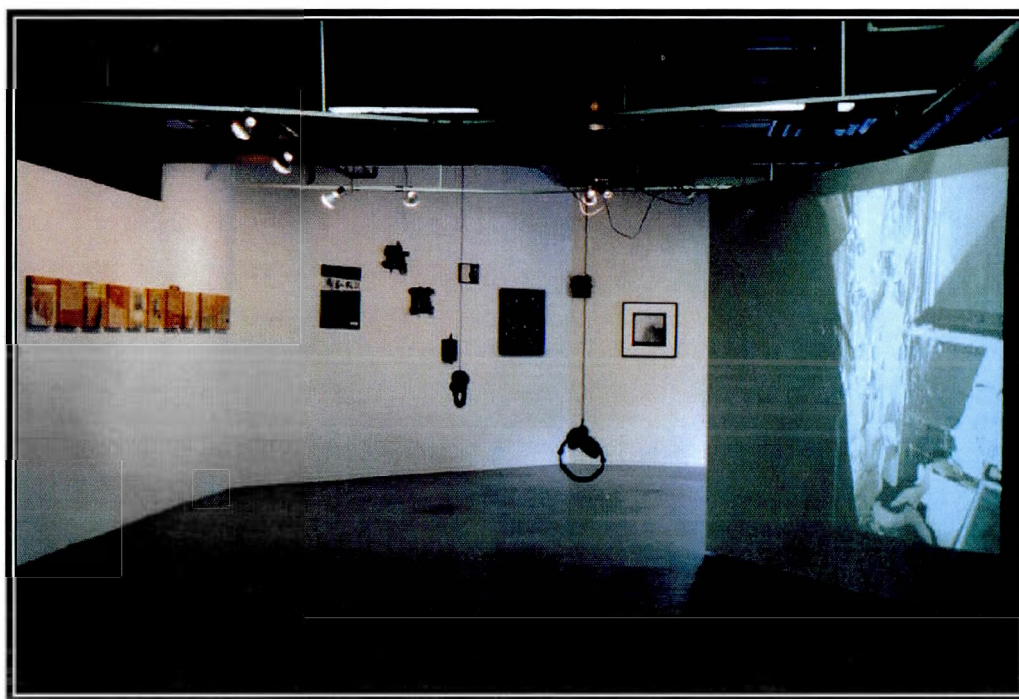


Figure 3.12 Exposition de groupe.



Figure 3.13 Exposition de groupe.

3.2 LES RÉSULTATS : RÉFLEXION SUR LES TERRITOIRES D'EXPLORATION

Cette deuxième partie du chapitre est consacrée aux résultats de la recherche. Ces derniers sont présentés sous forme de réflexion autour de chacun des territoires d'exploration. Il est tout d'abord question du territoire de réflexion portant sur l'identité, ensuite celui de la création, passant par la pédagogie pour terminer avec la communauté réfléchissante. Il est à noter que certains sujets d'expérimentation peuvent se superposer d'un territoire de réflexion à l'autre. La voyageuse analyse les données à partir de plusieurs points de vue. Pour clore la présente recherche, une conclusion est exposée.

Je rappelle d'abord la question principale : comment intégrer la dimension créatrice à la pédagogie d'une enseignante spécialisée en arts plastiques?

Cette recherche s'insère dans la philosophie phénoménologique, c'est-à-dire dans un processus de recherche de sens lié à la création et à la pédagogie. En aucun moment, il n'est question de créer une méthode pédagogique. Il s'agit plutôt d'explorer les sensations et les sentiments nouveaux que peuvent faire émerger certaines expériences.

Plusieurs artistes choisissent le métier d'enseignant en arts plastiques, croyant que cette tâche comblera leur besoin d'être en contact avec la création. L'intérêt porté à ce phénomène n'est donc pas anodin. Un réel besoin existe, et c'est pour cette raison que j'expose ici mes propres pistes de solution.

3.2.1 Le territoire de réflexion : l'identité

Dans ce territoire de réflexion, il s'agit d'observer l'évolution de deux aspects identitaires. Il est important de tisser des liens à partir des états d'âme de l'artiste et de l'enseignante pour en dégager du sens pour mieux comprendre et intégrer la création et l'enseignement.

a) L'absence d'identification en tant qu'artiste-enseignante

Le premier élément soulevé à partir du territoire d'exploration est l'absence d'identification en tant qu'artiste-enseignante. Au début de l'exploration, le manque de reconnaissance de la partie artistique par la pédagogue est en grande partie responsable de la difficulté de s'identifier comme artiste-enseignante. Mais peut-on lui en tenir rigueur puisque l'artiste ne se manifeste guère?

Par contre, au fur et à mesure que la dimension créatrice est intégrée dans le quotidien, une confiance s'installe. Par moment, l'enseignante prend encore la plus grande place mais, graduellement, des attitudes d'artiste s'installent. Dans certaines situations, la pédagogue commence à faire appel aux caractéristiques ou aux qualités de l'artiste pour mettre en place de nouvelles pratiques. Par exemple, l'utilisation du cahier de traces au quotidien prend une nouvelle couleur. La pratique régulière et la prise de conscience de la dynamique créatrice prennent place au sein de la classe.

Dès lors, une nuance très importante doit être apportée. Dans cette recherche, il ne s'agit pas de développer de nouvelles méthodes pédagogiques, mais plutôt de développer une façon

bien à soi d'être présente à la pédagogie. Tous les outils pédagogiques sont déjà utilisés dans l'enseignement des arts. Ce qui donne un nouveau sens à la pratique pédagogique est l'assiduité dans la pratique créatrice. Cette dernière demeure le point névralgique permettant d'intégrer l'état d'âme de l'artiste dans le quotidien de la pratique pédagogique. Ce qui doit être observé ici est davantage la manière d'aborder la question de l'intérieur et non pas y répondre par une leçon théorique. C'est en quelque sorte la transmission d'un état d'esprit aux élèves. Les actions témoignent de cette volonté en introduisant la reconnaissance d'un monde intérieur artistique et en y faisant référence devant les élèves. La sensibilité de l'artiste s'insère au cœur de la relation pédagogique.

Avec l'établissement d'un pont entre les deux aspects, une certaine aisance s'installe afin d'utiliser le terme artiste-enseignant. C'est ainsi que les interventions en classe sont de plus en plus l'initiative de l'artiste. Un respect mutuel s'installe entre l'enseignante et la créatrice. Un dialogue est maintenant possible parce que les forces de l'une et de l'autre sont enfin déployées. Dans les faits, ce n'est pas tant que l'enseignante se soit éclipsée, c'est surtout que l'artiste s'impose, acquiert de la confiance et finalement prend conscience de l'importante et de l'influence de sa présence. L'artiste et l'enseignante sont davantage liées aujourd'hui, car un engagement vis-à-vis de la création et de l'enseignement est entamé.

b) Le sentiment d'acceptation quant au rêve initial en tant qu'artiste

Le deuxième élément évoqué concerne le sentiment d'acceptation quant au rêve initial en tant qu'artiste. Ce rêve d'être artiste est longtemps ressenti comme un échec, comme une souffrance latente. À tout moment, il peut resurgir tel un vieux fantôme. Il est certainement source de frustrations et d'obstacles à une paisible évolution dans le domaine professionnel. La période du mitan contribue finalement à un certain apaisement. Le territoire de l'exploration dédié à l'identité me guide vers une présence intérieure satisfaisante. L'acceptation réelle et profonde, la certitude qu'il existe bel et bien d'autres facettes à l'identité d'artiste me poussent à vouloir en explorer les possibilités. Une nouvelle vision quant à ma contribution possible comme artiste m'ouvre à de nouvelles perspectives. Le paradigme du postmodernisme m'offre cette possibilité d'amnistie intérieure. L'artiste n'a

plus qu'une seule et unique définition. Une fois la frustration dissipée, il devient beaucoup plus facile d'envisager la multitude de sentiers non explorés.

c) Le refus d'envisager l'enseignement sans y intégrer la dimension créatrice

Le troisième élément prend la forme d'un refus d'envisager l'enseignement sans y intégrer la dimension créatrice. À partir d'un certain moment de l'exploration, il apparaît clairement que faire marche arrière est impossible. Une nouvelle manière d'envisager l'enseignement prend forme. Il doit inclure une pratique créatrice. Mais, il arrive parfois que le sentiment d'ennui ressenti au début de la remise en question refasse surface. Une investigation est alors nécessaire. Il peut s'agir de courtes périodes pendant lesquelles le travail en milieu scolaire est plus exigeant, ou que l'écriture de ce mémoire réclame davantage de temps. Donc la pratique créatrice est parfois entrecoupée, ce qui crée un sentiment de frustration. Cette expérience permet constater que la pratique artistique est nécessaire afin d'obtenir un équilibre identitaire. Sans une pratique créatrice, l'enseignement apparaît sous un jour gris et très ennuyeux. Cette prise de conscience représente un tournant dans l'exploration de l'identité parce qu'il témoigne d'un besoin essentiel qui peut déboucher sur un nouveau sens à donner à l'enseignement.

À ce moment, la créatrice doit prendre sa place. Tout au long de l'exploration, il est difficile de trouver un bon rythme de croisière. C'est que l'enseignante est autoritaire... Lui enlever du pouvoir ou simplement changer sa vision des choses n'est pas toujours facile.

d) Un besoin de constance dans le temps alloué à la création

Le quatrième élément s'impose de lui-même : un besoin de constance dans le temps alloué à la création. Deux idées maîtresses émergent à ce niveau. Tout d'abord, il devient important de choisir des projets qui conviennent davantage à la cadence de l'enseignante en arts plastiques. Effectivement, certains projets sont trop longs à exécuter et il est difficile pour l'artiste de garder son esprit focalisé sur ledit projet. Trop d'interruptions dans le processus créateur peut provoquer une distorsion entre l'idée originale et le résultat final. Par la suite, octroyer une heure de pratique créatrice au quotidien peut devenir une solution convenable et parfaitement adaptée au besoin de maintenir une constance dans la création. Il s'agit

également de planifier une bonne gestion de son temps de manière à ce que la pratique créatrice prenne sa place au même titre que toutes les autres occupations de la journée.

Ces deux aspects semblent peut-être simplistes, mais cette décision répond à un besoin essentiel, ensuite à une conscientisation profonde et finalement à une transformation intérieure de l'artiste-enseignante.

e) Le blocage artistique

Le cinquième élément est au cœur de toute cette aventure. Il concerne le blocage artistique mais il met surtout l'emphasis sur le désir de le dépasser. À plusieurs reprises au cours de l'exploration, il est question de la difficulté ressentie par la voyageuse à l'égard de la création. Après une absence prolongée causée par un blocage artistique, l'expérience évoquée par le biais du territoire de l'exploration démontre la nécessité de faire une démarche à long terme et avec une aide extérieure. La peur face à la création est réelle et ne disparaît pas d'un simple coup de baguette magique. Cette problématique demande du temps et certaines ressources adéquates. Replonger dans son processus créateur et surtout refaire des liens dans le domaine de ses conduites créatrices est la voie choisie dans la présente recherche. Au début de l'expérience, la peur de ne pas y arriver, de ne pas avoir assez de talent est soulignée. Le manque de fierté à l'égard de sa création est présent aussi. La voyageuse veut garder courage et foncer pour dépasser sa peur. Elle vit des hauts et des bas, mais elle poursuit sa route. Au fur et à mesure que les expériences créatrices sont positives, la confiance émerge. L'artiste se réinstalle intérieurement et permet à cette dernière de s'approprier de l'espace, du temps et d'introduire un état d'esprit différent. Dans cette démarche, le plus important demeure toujours une recherche de sens, et cette réalité demande beaucoup d'honnêteté. Ce n'est pas tout de se dire artiste encore faut-il le sentir.

f) Une ouverture aux autres

Finally, the sixth element takes the form of an opening to others. This entire process opens up naturally to a new path. Effectively, the desire to go towards others and to exchange installs itself. The need to explore other universes in order to enrich oneself is really present. It is thus that a confidence is built up gently. The traveler becomes aware that she also brings her experience and her knowledge to her colleagues artists. The reflective community allows this aspect to be explored in total security. Frequenting other artists to discuss, confront ideas, exhibit works of creation, exchange information concerning creation allows for the development of a better confidence in oneself. In this context, the quest for authenticity pushes to develop first a greater confidence in oneself and, then, vis-à-vis others. This action allows for the breaking of the artist's isolation.

The experience confirms that the group of the reflective community is built under the banner of confidence and mutual respect. All and each are called upon to take risks and to overcome this fear of being judged by others.

The opening to others also touches the relationship with students in art courses. The pedagogical relationship changes, as discussions concerning creation are more alive in class. It is no longer a relationship with a single sense, but rather a mutual exchange of suggestions and encouragements to continue the work. A takeover in one's own freedom as a creator sensitizes the pedagogue to the importance of allowing to emerge that of the young. As and when confidence in oneself grows, an opening to the freedom of expression of each manifests itself.

3.2.2 Le territoire de réflexion : la création

In this part of the research, the traveler bends over the territory of creation. Several elements are raised and call for some answers. Whether it is about artistic experiences, creative behaviors, professional artists, constancy in work, the format of projects or of the inner creator source, all these themes allow the artist-teacher to move towards a new opening to creation.

Le premier élément soulevé dans cette section du texte porte sur les expériences créatrices qui amènent l'artiste-enseignante à dépasser un blocage artistique. Au départ, nous l'avons dit, un blocage artistique habite l'artiste-enseignante. Sous le regard de professeurs expérimentés, plusieurs travaux artistiques sont exécutés. À travers le territoire d'exploration en création, l'artiste-enseignante reprend contact avec la peur de créer. Les différentes expériences artistiques permettent à la voyageuse de développer une certaine confiance. Avec le temps, une meilleure connaissance de son processus de création lui permet d'envisager la possibilité de poursuivre et de passer à travers ces moments de chaos créateur. Le doute n'est plus un obstacle infranchissable, il est inhérent au processus.

Tout au long du parcours, la voyageuse exécute plusieurs explorations créatrices. Toutefois, deux expérimentations charnières amènent l'artiste-enseignante à goûter au plaisir de la création. Tout d'abord, elle crée une peinture de grand format 120 x 180 cm traitant des paysages intérieurs. Un sentiment de liberté se dégage à la fois de l'œuvre et de l'artiste. Sentir le plaisir de créer, le plaisir de réussir, le plaisir de la liberté d'expression est extraordinaire. Ensuite, la vidéo présentée à l'université dans le cadre d'un cours lui insuffle un vent de fierté et de confiance. Ce projet permet à l'artiste-enseignante d'apprendre l'importance de développer un seul point de vue et de faire des choix judicieux quant à son traitement. Se sentir en parfaite harmonie avec un projet visuel, c'est être certain que ce qui est là est complet et exprime bien ce que l'on est aujourd'hui.

Le deuxième élément soulevé concerne les conduites créatrices découvertes tout au long des expériences. Au début de l'exploration, il est très difficile pour la voyageuse d'identifier les liens existant entre les différents projets réalisés dans le passé et les créations plus actuelles. Ces filiations se divulguent petit à petit à travers quelques intérêts récurrents tels que l'intériorité, l'identité et la temporalité. Les mots, l'écriture, le journal intime, le quotidien deviennent des pistes intéressantes.

Ensuite, quelques matériaux sont identifiés : certains éléments de la nature comme le coquillage, le bois, les petites pierres, les racines. S'ajoutent à cela les tissus, les papiers, les papiers de soie introduits dans les patrons de couture, le fil rouge et les aiguilles. Les couleurs privilégiées sont les couleurs terre, la couleur chair, le blanc, le noir et le rouge. Les

techniques telles que le collage, la peinture, la technique mixte et la vidéo sont mises de l'avant dans les expérimentations.

Le troisième élément propose de jeter un regard sur les artistes susceptibles d'exercer une influence sur la voyageuse. Depuis plusieurs années, le travail de l'artiste Betty Goodwin intéresse la voyageuse. Une puissance, en même temps qu'une grande sensibilité, voire même une fragilité, se dégagent de son œuvre. L'ambiguïté habite ses dessins, ses peintures et ses installations. Goodwin évoque des thèmes tels que la mort, le silence, la fragilité de l'être. Un autre artiste de la même époque, René Derouin, impressionne la voyageuse, entre autres par son engagement dans le milieu de l'art. Ses principaux thèmes sont les territoires, le chemin nord-sud, la mémoire, l'intériorité d'un paysage. Il travaille l'estampe, l'installation, la céramique. Régimbald (2005) écrit : « À mille lieues du tourisme, ces migrations existentielles nous ramènent à des lieux de passage. » « Je travaille sur moi plus que sur la gravure », constate Derouin, pour qui « ...le bois, la partie organique de l'œuvre, devient une cartographie intérieure ». (p. 21)

L'artiste Dominique Blain intéresse la voyageuse par son travail qui traite des rapports de forces quant aux injustices sociales et politiques. À partir d'images trouvées, de photos d'archives ou d'objets familiers, l'artiste crée des installations pertinentes qui donne un nouveau sens à l'actualité. (Réal St-Gelais, 2004)

Carole Baillargeon, quant à elle, joint l'art textile et l'art contemporain. Un article dans la revue *ESPACE sculpture* (2002) relate une exposition montée par Baillargeon en 1991 à la Galerie Trompe-l'oeil. Sa recherche s'articule autour du textile et de l'histoire du vêtement. Elle fait un parallèle entre le côté éphémère de l'art du textile et celui de l'être humain, entre la dégradation possible du textile et la disparition par la mort de l'être vivant. Inspirée par la poésie, elle ponctue chacune des œuvres d'un texte. Baillargeon utilise des matériaux tels que l'acier, le tissu, le bois, le cuivre. Elle se sert d'expériences personnelles comme amorce à ses œuvres, mais en fait rapidement des sujets universels.

Finalement, l'artiste Lise Lemieux travaille à Vancouver depuis une vingtaine d'années. Ses thèmes touchent les vêtements (la robe, la tunique) et la peau. Elle utilise des matériaux tels

que la cire d'abeille, le caoutchouc néoprène, le latex. Lemieux fait le lien entre la nature éphémère et périssable de la peau humaine et de ses matériaux. (Lemieux, 2006)

Ces différents artistes intéressent la voyageuse de par leurs thèmes qui touchent à l'humain d'une manière ou d'une autre.

Le quatrième élément touche l'aspect de la constance dans le rythme du travail à l'atelier. Pour la voyageuse, cet aspect prend la forme d'un entraînement. La chercheuse découvre enfin la possibilité de créer sans être une artiste avec un grand « A ». Elle doit donc trouver une manière d'adapter sa production créatrice à la situation d'enseignante. Travailler huit heures par jour pour assouvir le plaisir de la création n'est pas nécessaire. Par contre, le besoin d'être en contact de façon régulière avec son monde créatif est essentiel. Par expérience, l'artiste-enseignante sait qu'il lui est impossible de compter seulement sur la période estivale pour se remettre à la création. Une trop longue coupure entre l'automne et l'été lui fait perdre contact avec son monde intérieur. Les attentes à l'égard de la création lors de la période estivale sont trop grandes et, finalement, très décevantes. De là, l'intérêt de faire le parallèle avec l'entraînement sportif; la constance est très importante. Une heure par jour suffit afin de conserver un bon rythme créatif.

Le cinquième aspect concerne le format des projets de création entrepris par l'artiste-enseignante. Pour faire suite au quatrième aspect, le choix du format des projets entrepris est primordial et amène la chercheuse vers un style de création. L'expérience de créer de petits formats pour ensuite les réunir en une seule œuvre semble une piste intéressante et valorisante. L'utilisation de plusieurs petits formats permet de créer une suite qui peut prendre la forme d'un journal intime, de territoires ou de tiroirs. L'important, c'est que cette suite de tableaux fasse individuellement partie d'un tout et nourrisse l'idée centrale du projet.

Le sixième aspect se veut un aboutissement : l'importance d'entretenir la source intérieure créatrice. À l'intérieur du territoire d'exploration, la voyageuse sent sa source intérieure créatrice reprendre vie. Telle une source, elle se déplace, elle éclabousse de vie. Afin d'entretenir cette source bien vivante, l'artiste-enseignante doit être dans l'action. C'est pour cette raison que la constance devient primordiale dans le processus.

Suite à tout ce cheminement, il est intéressant de constater la possibilité qui s'offre à l'artiste-enseignante d'entretenir une pratique créatrice en même temps qu'elle accomplit sa tâche d'enseignante. Toutefois, il est primordial d'établir très clairement les besoins et les possibilités en terme de temps et d'anticiper le type de projet envisagé.

3.2.3 Le territoire de réflexion : la pédagogie

Dans cette partie, il s'agit de faire part des différentes observations concernant le territoire d'exploration : la pédagogie. À la base, le désir de donner un sens nouveau à la pratique pédagogique motive la voyageuse à expérimenter différents outils tels que le cahier de traces, le retour aux sources avec Van Gogh, le processus créateur avec « l'œuvre- témoin » et l'exposition de l'artiste-enseignante dans le milieu scolaire. Ces différents outils sont déjà utilisés dans le milieu scolaire et la pédagogue voyageuse en est très consciente. Il s'agit ici de reposer les mêmes gestes mais de les revêtir d'un sens nouveau et de les vivre dans un état d'esprit différent.

Le premier élément évoqué au cours de l'exploration concerne le cahier de traces. Ainsi, lors de la présentation du cahier de traces aux élèves, le regard de ces derniers à l'égard de l'enseignante semble se modifier. Ils démontrent un intérêt particulier et ont l'esprit bien présent. Les élèves découvrent la dimension créatrice de leur enseignante et cette dernière en ressent un réel plaisir. Cette expérience est vécue comme étant un moment d'authenticité.

Les sujets abordés lors de cette présentation sont très concrets et pénètrent dans une zone plus personnelle. Il apparaît alors important pour les élèves de sentir la vraie personne enseignante : celle qui vibre. Une prise de conscience est alors indiscutable : sans la dimension créatrice dans le quotidien de la pédagogue, il existe bel et bien une certaine distance entre les élèves et l'enseignante. L'absence de l'artiste dans l'enseignement amène la personne à devenir plus rationnelle. Avec cette intervention, la relation entre les élèves et l'enseignante se transforme. Nous sommes au cœur de la discipline des arts plastiques et de ce qui habite la personne créatrice. À partir de ce moment-là, l'utilisation du cahier à dessins et ce, avec tous les groupes, se modifie. La création d'un pont, soit l'expérience créatrice de l'enseignante et celle des élèves, sous la forme du cahier de traces, devient un élément déclencheur important.

Effectivement, de la part de l'élève aussi, le cahier à dessin sert à relier ses deux principaux univers, soit celui de la maison et celui de l'école. Les travaux effectués en toute liberté à la maison sont parfois très différents des projets créés dans le milieu scolaire. Le cahier de traces permet à l'enseignante de mieux connaître ses élèves. Les intérêts personnels de ces derniers peuvent être mieux réinvestis dans la création réalisée dans le milieu scolaire. Par moments, certaines conversations s'animent autour de dessins exécutés à la maison et prennent des allures surprenantes. Le cahier de traces n'est plus un cahier scolaire réservé à des adolescents. Ces derniers en sont très fiers et découvrent le plaisir de l'utiliser à des fins personnelles. Ils prennent conscience que l'utilisation d'un tel cahier offre l'occasion de flâner avec ses images au quotidien. De plus, feuilleter cet objet donne la possibilité de découvrir les intérêts et la personnalité profonde de l'artiste, que celui-ci soit un jeune élève ou un professionnel. Je désire que ce cahier à dessins devienne un outil vivant et privilégié dans mon enseignement.

Le deuxième élément concerne Van Gogh. Encore une fois, il ne s'agit pas d'une présentation banale pendant laquelle l'enseignant présente un artiste parmi tant d'autres. Bien sûr, les élèves démontrent de l'intérêt et de la curiosité quant à la vie et à l'œuvre de l'artiste Van Gogh, et il en est toujours ainsi. Par contre, posséder un vieux livre tout jauni qui sent le passé révèle un réel intérêt pour l'histoire racontée. Ce témoignage ajoute une dimension plus passionnante et plus sensible au récit. L'événement permet de créer un lien entre la partie adolescente de l'enseignante et ces jeunes élèves. Les retrouvailles avec l'artiste Van Gogh poussent la voyageuse à refaire le chemin d'Ariane vers ses souvenirs d'adolescente. Cette incursion dans le passé lui permet de reprendre contact avec l'essence même de la création et le fait qu'elle demeure si vivante encore aujourd'hui. La sensibilité artistique est encore bien présente et l'œuvre de Van Gogh devient la métaphore pour expliquer ce lien profond avec la création. Si par moment, le rôle de l'enseignante reprend trop de place, le retour à cette métaphore aide l'artiste à reprendre son espace.

Dès lors, des racines profondes remontent à la surface et aident l'artiste-enseignante à établir de nouvelles bases à la fois plus solides et plus vraies. Faire ressurgir ces souvenirs pour, par la suite, permettre à la pédagogue d'aller de l'avant.

Le troisième élément introduit l'aspect du processus créateur. Au départ, l'idée de présenter la dynamique créatrice aux élèves semble très simple. Au cours de cette période, plusieurs expériences sont mises de l'avant. Rapidement, la voyageuse éprouve une déception face à l'expérience. Rien n'indique que les élèves intègrent le processus. Au contraire, leur réaction est plutôt négative et l'expérience semble se diriger vers un échec. De là vient l'idée de créer une « œuvre témoin » dans la classe. En introduisant en classe sa pratique artistique par le biais d'une œuvre en évolution, l'artiste-enseignante donne accès à sa façon d'aborder, d'exploiter et de vivre la dynamique créatrice. Les élèves deviennent les témoins privilégiés d'une aventure artistique. Après coup, la pédagogue fait le lien avec sa propre expérience. Dans le passé, n'a-t-elle pas été témoin d'une création littéraire réalisée par son père? Aujourd'hui, elle reprend l'idée de cette création qui prend forme au quotidien sous les yeux de jeunes adolescents. L'expérience est concrète et implique des moments de doute, de frustration, de recommencement et enfin, de contentement.

La relation pédagogique se transforme, car l'échange est réel, vrai et authentique. Cette valise pédagogique devient un outil important et surtout stimulant. Elle devient le symbole de la dynamique créatrice en classe. Les discussions concernant « l'œuvre témoin » sont fréquentes et s'installent avant même que le cours débute. Voilà un filon à suivre. Les élèves jouent un rôle différent car ils deviennent des observateurs privilégiés. Leur curiosité s'aiguise et les discussions le démontrent. L'artiste-enseignante peut ainsi démontrer aux jeunes que la création prend du temps et de l'énergie. Personne ne connaît à l'avance les réponses aux multiples questions sur la création.

Cette expérience permet aussi de créer, à l'intérieur de la classe, un coin de création dédié à l'artiste-enseignante. Effectivement, Cozic suggère l'organisation d'un tel espace au moment de l'entrevue précédemment mentionnée. La création d'une « œuvre témoin » répond tout à fait à ce souhait et contribue à la mise en place d'un tel espace.

Dans le quatrième élément, il est question de l'exposition présentée par la pédagogue dans son milieu scolaire. En ce qui concerne les élèves, la majorité témoigne de l'intérêt à reconnaître leur enseignante comme une artiste. Ils ont l'occasion de découvrir, de mieux connaître et de créer un lien qui prend une autre couleur. Avec eux, il s'agit pour la

voyageuse de boucler la boucle des explorations et de poursuivre la relation artistique et pédagogique. Cette expérience donne l'occasion à la pédagogue de s'identifier davantage comme une artiste dans son milieu de travail.

En parallèle, la peur d'être jugée par les collègues de travail est grande. Se présenter en tant qu'artiste à ses élèves et aux collègues de travail demande un certain courage et de la persévérance : la voyageuse n'en manque pas. L'important est d'adopter une attitude d'ouverture. La décision de transporter l'exposition à l'étage des enseignants donne un nouvel élan à l'exposition et rassure l'exposante. Quelques collègues témoignent d'un réel intérêt pour les œuvres exposées.

L'expérience démontre tout de même l'importance de débiter une exposition avec un vernissage. La prochaine fois, il est à prévoir une exposition à l'extérieur du Collège.

Les explorations effectuées dans ce territoire permettent à la voyageuse de tirer parti des possibilités qu'offre une telle expérience. Il est entre autres très satisfaisant de toucher les jeunes à partir de sa propre expérience de création. Tenter une telle expérience demande une grande ouverture aux autres.

3.2.4 Le territoire de réflexion : la communauté réfléchissante

Ce qui pousse la voyageuse à s'impliquer dans une communauté réfléchissante est le sentiment d'isolement ressenti depuis longtemps dans le domaine des arts. Un désir de rompre avec cet isolement l'amène à vivre cette expérience. Après avoir intégré la création dans sa vie, la voyageuse ressent le besoin de se tourner vers les autres et d'échanger à ce sujet. C'est alors que le groupe apparaît comme étant une excellente solution pour rompre l'isolement. L'organisation d'une exposition au sein d'un groupe d'artistes-enseignants, constitue une expérience positive et significative. Dans cette partie de la recherche sont présentés deux aspects concernant la communauté réfléchissante. Le premier parle du dialogue qui s'installe au sein du groupe; le deuxième décrit la communauté réfléchissante comme étant un outil de motivation à l'égard de la pratique créatrice et du soutien moral qu'offre le groupe.

Le premier aspect fait état du dialogue qui s'installe au sein du groupe. Effectivement, la voyageuse constate que l'expérience de la communauté réfléchissante permet de briser le silence et le sentiment d'isolement. Les membres du groupe échangent sur différents sujets reliés, d'une part, à l'enseignement et, d'autre part, à la création. La participation à ce groupe donne la chance à chacune d'échanger sur sa pratique créatrice. Bien sûr, s'impliquer dans un tel groupe demande de dépasser la peur d'être jugé. Au fur et à mesure, la confiance s'installe entre les membres. Au début de l'expérience, la voyageuse connaît quelques moments d'hésitation face à son travail. Tranquillement, elle questionne les autres, fait part de ses craintes et, tout doucement, le partage s'installe. Avec l'obtention de réponses favorables, la propension à se comparer aux autres tend à disparaître.

Le dialogue entre les membres permet de stimuler la réflexion quant au projet d'exposition. Tout d'abord, l'élaboration d'un thème est le premier point abordé. Chacune parle de ses intérêts personnels, de ce qui l'habite à ce moment-là et graduellement un échafaudage d'idées se met en place. Tout au long de la préparation, les membres discutent de leurs projets de création en cours. Il y a des suggestions, des questionnements, des argumentations, mais toujours dans le but d'aider l'autre. Le partage actualise la démarche amorcée et donne des pistes susceptibles de favoriser la poursuite du travail. Les forces de chacune sont mises à contribution.

Le deuxième aspect vise la motivation qu'offre une communauté réfléchissante à poursuivre une pratique créatrice. Chacun des membres du groupe en témoigne : seul, il est plus difficile de maintenir un bon rythme de croisière en ce qui concerne le travail de création. L'échange entre les membres du groupe devient, pour la voyageuse, un moteur lui permettant de poursuivre son projet artistique. Participer au groupe lui permet d'avoir un but et de sentir le soutien des autres membres. Tel que décrit dans le territoire d'exploration, lors d'un blocage artistique, les membres du groupe lui viennent en aide en questionnant et en décrivant leurs points de vue. C'est alors qu'un virage se produit dans le projet artistique de la voyageuse parce que la discussion l'amène à réaliser qu'elle n'est pas sur le bon chemin. Suite à cette conversation, nullement découragée, elle est motivée à poursuivre sa démarche.

De plus, savoir qu'une exposition de groupe est en préparation motive la personne à poursuivre son projet de création. Un sentiment d'appartenance surgit et pousse chacune d'entre nous à donner le meilleur d'elle-même.

S'imposer une date butoir pour l'exposition stimule la création. La mise en chantier du projet d'exposition demande à chacune de nous de s'adapter aux autres. Une mise en commun des forces et des faiblesses contribue à créer une ambiance. À certains moments, nos états d'âme se manifestent. Nous devons apprendre à exprimer nos idées, nos sentiments, nos doutes et nos convictions par le simple partage de notre expérience.

Vient ensuite le temps de faire le montage de l'exposition. Spontanément, les œuvres sont installées les unes à côté des autres. Elles témoignent d'un plaisir retrouvé et partagé. Par la suite, accueillir les invités lors du vernissage et faire face au public représente une facette importante et stimulante de cette expérience. Les commentaires positifs sont très encourageants et permettent à la voyageuse de ressentir de la fierté. Cette dernière réalise à quel point, il est important de boucler la boucle avec cette exposition.

En résumé, dans ce chapitre, la voyageuse énonce diverses expériences vécues dans le cadre de quatre territoires d'exploration : l'identité, la création, la pédagogie et la communauté réfléchissante. Par rapport à l'identité, la voyageuse observe avec patience l'état d'âme de l'artiste et de la pédagogue. Au début, l'une et l'autre se disputent la meilleure place. Peu à peu, le contact se crée entre l'artiste et l'enseignante et tous deux découvrent la richesse que comporte cette alliance. Ensuite, l'exploration du territoire de la création s'opère à travers divers projets artistiques. La peur de créer fait place à une plus grande confiance et enfin au plaisir de la création. La régularité du travail en atelier, les projets à la mesure de l'artiste-enseignante sont des moyens que se donne la voyageuse afin d'intégrer la création dans sa vie. Par la suite, quelques expériences pédagogiques sont mises de l'avant : le cahier de traces, la dynamique de création, le retour dans le passé avec l'artiste fétiche Vincent Van Gogh, la création de l'œuvre témoin et enfin l'exposition en milieu scolaire. Ces expériences permettent à la voyageuse de trouver un nouveau sens à la pédagogie. Pour terminer, la voyageuse explore le territoire de la communauté réfléchissante et cette expérience lui permet

d'intégrer la notion de groupe et de dialogue avec d'autres artistes et, enfin de monter un projet d'exposition.

Suite à ces expériences, la voyageuse effectue une profonde réflexion à l'égard des quatre territoires. Certaines vérités se révèlent, certains constats se manifestent aux yeux et au cœur de la voyageuse. Tout d'abord dans le territoire de l'identité, un pont s'installe entre l'artiste et l'enseignante. Enfin, elles sont liées et confortables à l'idée de travailler ensemble. De plus, le sentiment d'échec par rapport au rêve d'être artiste, avec un grand A, fait place à une ouverture devant l'éventualité d'une nouvelle contribution de l'artiste dans le milieu de l'art et de l'enseignement. Ensuite, à l'intérieur *du* territoire de création, la peur de créer fait maintenant place à la compréhension du processus créateur ainsi qu'au plaisir et au besoin d'intégrer une pratique régulière à son quotidien et ce, en ayant une pratique créatrice modifiée et mieux adaptée à son rôle d'artiste-enseignante. Par la suite, dans le territoire de la pédagogie, la voyageuse utilise des outils, somme toute, déjà disponibles en enseignement des arts mais découvre un nouvel état d'esprit ainsi que de nouvelles attitudes parce que la part de l'artiste y est intégrée. Qu'il s'agisse du cahier de traces, de l'artiste fétiche Vincent Van Gogh, de l'œuvre témoin ou de l'exposition en milieu scolaire, ces différentes approches permettent à la voyageuse de découvrir un nouveau sens à la pédagogie. Un dialogue axé sur l'ouverture s'installe entre les élèves et l'artiste et entre les collègues de travail et l'artiste-enseignante. Et enfin, le territoire de la communauté réfléchissante invite la voyageuse à briser l'isolement. Elle accepte de s'intégrer à un groupe d'artistes ayant à cœur de se donner les moyens de créer, d'échanger sur la création et l'enseignement des arts et finalement d'exposer et ainsi trouver une grande satisfaction à être artiste-enseignante.

CONCLUSION

Cette recherche représente le dénouement d'une exploration et d'une réflexion effectuées à partir de quatre éléments clés pour la réinsertion de la part créatrice dans la pratique de l'enseignement des arts plastiques que j'ai nommé territoires. Ces territoires sont l'identité, la création, la pédagogie et la communauté réfléchissante.

Pour mieux rendre compte des résultats de cette recherche, un fusionnement des quatre territoires est nécessaire. Il s'agit plus spécifiquement de définir les liaisons, les filiations ou les interdépendances qui se créent à travers les différents territoires d'exploration et de réflexion. Si l'un de ces territoires subit des transformations, des conséquences se répercutent sur les autres d'une manière positive ou négative. Les différentes idées émises dans cette dernière partie permettent de répondre à la question principale : comment intégrer la dimension créatrice dans la pédagogie d'une enseignante en arts visuels?

Tout d'abord, le territoire de l'identité permet de camper bien solidement les deux rôles joués par la voyageuse : l'artiste et la pédagogue. Rassembler, unifier, pacifier ces deux profils de l'identité est primordial. Ces actes constituent les racines de toute continuation à l'égard d'une démarche créatrice et pédagogique. Ensuite, avec le mitan, une acceptation réelle et profonde quant au choix d'être enseignante s'installe. Actualiser son choix comme pédagogue et réaliser qu'il s'agit d'une cause importante et noble aux yeux de la voyageuse représente une source d'équilibre. Réintégrer la pratique créatrice dans sa vie est un signe d'engagement à l'égard de soi-même et de respect face à son identité.

Quant au territoire de la création, celui-ci fait émerger le fait que la présence régulière dans l'atelier et donc dans l'acte de créer est essentielle afin d'être en contact avec la source intérieure créatrice. Peu importe le nombre de minutes ou d'heures, la régularité avec laquelle l'artiste-enseignante se retrouve en atelier est primordiale pour atteindre l'harmonie et l'équilibre.

De plus, tout au long de l'expérimentation, il s'installe un sentiment de fierté pour l'artiste-enseignante vis-à-vis de sa création. Suite à cette transformation, le désir de redonner à la création une place importante dans son quotidien prend tout son sens.

Un sentiment de liberté s'installe et devient inhérent à la poursuite de la démarche. Il est donc maintenant possible, pour la voyageuse, d'affirmer qu'à la suite de multiples expériences concernant la création, il est possible de faire cohabiter la pratique créatrice à la pratique pédagogique. Bien sûr, une grande motivation et un engagement profond par rapport à la démarche sont essentiels. De cet engagement découle certaines solutions. Entre autres, en produisant des peintures miniatures qui, une fois assemblées, forment une œuvre de taille intéressante. Cette formule permet d'expérimenter différentes idées et de travailler à divers sujets. Des projets de courte durée fournissent la possibilité de maintenir le fil conducteur.

Parallèlement, le territoire de la pédagogie connaît ses transformations. L'artiste-enseignante reconnaît tout d'abord son besoin de sentir sa source créatrice qui, part la suite, peut jaillir dans la pratique pédagogique. Ensuite, elle identifie le plaisir de la création et est en mesure de le partager avec les élèves. La création procure la possibilité de mieux se connaître, de se transformer, de s'exprimer et d'évoluer au fur et à mesure que l'année scolaire avance. Dans ce contexte, l'artiste-enseignante devient non seulement une personne possédant des connaissances et des savoir-faire artistiques, mais elle détient et traduit sa vision du monde puisqu'elle poursuit toujours sa recherche personnelle.

La relation pédagogique prend de nouvelles couleurs parce qu'elle se fonde sur l'expérience créatrice. Les discussions amorcées avec les élèves sont davantage basées sur un échange d'idées et ce, d'égal à égal. Une nouvelle atmosphère se crée en classe.

La notion de lien entre les différents outils utilisés par l'artiste, par l'artiste-enseignante et l'élève est très importante. Le cahier à dessins devient un point d'ancrage entre le cahier de l'élève et celui de l'enseignante. Le processus créateur prend la forme d'une structure sur laquelle les élèves comme l'enseignante peuvent s'appuyer parce qu'il est vécu, conscientisé et actualisé de part et d'autre. Il devient alors impossible de nier les émotions que peuvent

vivre certains élèves. La pédagogue est consciente de sa sensibilité d'artiste et cette dernière est présente lors des interventions effectuées auprès des jeunes.

L'expérience de la valise devient un élément original et vivant dans la relation pédagogique. Concrètement, l'élève observe un projet en évolution en classe. Une table sur laquelle des matériaux, des expérimentations, des projets sont en cours. Un espace est donc aménagé de manière à ce que les jeunes puissent voir le travail créateur en évolution.

La création d'une communauté réfléchissante est incontournable parce qu'après avoir unifié les territoires de l'identité, de la création et de la pédagogie, un besoin d'action s'installe pour garder vivantes ces découvertes. Passer à l'action dans ce domaine signifie être disposé à aller vers les autres. Ce territoire donne la possibilité de découvrir d'autres avenues; il offre des occasions de prendre des risques en toute sécurité et propose un soutien formidable à chacun des membres.

Alors que les liens entre la création et la pédagogie apparaissent de plus en plus clairs, il demeure important de ne pas retourner à la solitude, à l'absence de stimulation extérieure. La pédagogue risque alors de revenir à la case départ. C'est pour cette raison que la création d'une communauté réfléchissante est si essentielle. Celle-ci permet à l'enseignante d'en finir avec l'isolement. Voilà un élément crucial, car le travail d'enseignement subtilise un maximum de temps. L'implication dans un tel groupe permet à l'artiste-enseignante d'aménager son temps en fonction de ses nouvelles priorités.

Finalement, suite à ce tour d'horizon des différents territoires, il est intéressant de constater que la voyageuse se consolide à l'intérieur et à l'extérieur d'elle-même. Tout d'abord, à l'intérieur : il s'agit de créer des liens entre différentes réalités de la vie d'une enseignante spécialisée en arts plastiques; souder et unifier les différents territoires que sont la création et la pédagogie; créer des liens entre l'artiste et l'enseignante, entre l'artiste-enseignante et l'élève, entre la pratique créatrice et la pratique pédagogique, entre la communauté réfléchissante, la voyageuse et l'enseignement. De plus, il est possible de faire le parallèle entre les outils des élèves et ceux de l'artiste-enseignante, entre l'engagement pris auprès de la communauté réfléchissante et celui de l'élève dans son cours d'arts plastiques, entre la création de l'artiste-enseignante et la création des élèves et enfin la diffusion des œuvres de

l'artiste-enseignante et celle des élèves dans l'école ou ailleurs. Tous ces liens, et peut-être d'autres encore, permettent de tisser une toile semblable à celle de l'araignée. Ces liens permettent de créer des ponts dans le vécu des individus soucieux de poursuivre une démarche créatrice. Tisser une telle toile permet à la pédagogue de se déployer face à une variation de possibilités et enfin de bâtir plus solidement une pédagogie basée sur la création.

Ensuite, à l'extérieur : il s'agit plutôt de se rendre compte qu'une ouverture aux autres s'installe, que ce soit une ouverture face aux membres de la communauté réfléchissante, aux élèves, à la diffusion de l'art. Cette ouverture aux autres permet encore une fois d'étendre les possibilités et les capacités de l'artiste-enseignante vis-à-vis de la société. Pour ce faire, il est toutefois impératif de se nourrir soi-même, donc de l'intérieur, pour ensuite être en mesure de partager avec les autres l'enthousiasme et l'apport de la création. Cette recherche prend racine dans un travail très personnel. Mais ce qu'il y a de formidable, c'est que cette route qui débute dans l'isolement s'ouvre finalement vers les autres.

Le but ultime de cette recherche est de donner un sens nouveau à la pédagogie. Il s'agit d'atteindre un équilibre identitaire et de vivre d'une manière authentique en tant que pédagogue en permettant aux différents territoires de se côtoyer dans l'harmonie et la complémentarité.

De cette quête de sens découle l'authenticité de l'être, c'est-à-dire la découverte d'une vérité qui aboutit à ce qui est authentique : l'artiste fait maintenant partie de la pédagogue. Cette démarche témoigne d'une quête pour trouver un sens à la pratique pédagogique de la voyageuse. Il n'est aucunement question de conseiller une voie ou d'affirmer qu'il s'agit d'une solution unique. Chacun de nous a la liberté de trouver son bâton de pèlerin.

NOTE : Tout au long de cette recherche, je ne fais nullement mention de cette réforme qui s'installe maintenant au secondaire. Dans le document du Programme de formation (2004), la dynamique créatrice fait partie du nouveau paradigme que veut implanter le ministère de l'Éducation au sein de ses écoles. Il est donc tout à fait pertinent d'intégrer cette nouvelle notion dans ma pratique pédagogique. Je réalise toutefois l'importance de connaître mes conduites créatrices pour être en mesure d'échanger réellement avec les jeunes sur le sujet. Autrement, ma pratique enseignante reposerait uniquement sur une base théorique et non sur une pratique de la création.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Abraham, A. 1972. *Le monde intérieur des enseignants. Établissement d'application psychotechniques*. Paris: Éditions E.P.I.
- Anzieu, D. 1981. *Le corps de l'œuvre. Essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris: Gallimard.
- Bancaud-Maenen, F. 1998. *Le roman de formation au XVIII^e siècle en Europe*. Paris: Nathan.
- Beaubien, G. 2003. « Pour une conciliation de la pratique pédagogique et de la pratique de création ». Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Bégout, B. 2001. « Un air de famille ». *Phénoménologie d'aujourd'hui: Magazine Littéraire*, no 403 (novembre), p. 20-22.
- Bertrand, P. 2001. *L'art et la vie*. Montréal : Liber.
- Boivin-Rochon, S. 2002. « Étude phénoménologique de la période de remise en question telle que vécue par des enseignants franco-ontariens du secondaire ». Thèse de doctorat, Hull et Québec, Université du Québec à Hull et à Montréal.
- Bourriaud, N. 2001. *Esthétique relationnelle*. Dijon : Presse du réel.
- Caldareri, V. G. 1996. « Artist, art-educator and reflective inquiry : A phenomenological research that investigates creative and pedagogical experiences ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université Concordia.
- Coelho, P. 1996. *Le pèlerinage de Compostelle*. Paris: Éditions Anne Carrière.
- Colarusso, C.A, et R.A. Nemiroff. 1981. *Adult development. A new dimension in psychodynamic Theory and practice*. New York: Plenum Press.
- Commission des universités sur les programmes. 2000. *Les programmes d'arts dans les universités du Québec : arts visuels et médiatiques, design, danse, art dramatique, études et production cinématographiques, enseignement des arts, histoire de l'art, muséologie* (rapport no 24). Manuscrit non publié. Montréal, Commission des universités sur les programmes.
- Corneau, G. 2003. *Victime des autres, bourreau de soi-même*. Montréal: Les Éditions de l'Homme.

- Condamin, A. 1994. « La traversée du miroir ou la découverte d'un nouveau sens à l'enseignement après une remise en question professionnelle ». Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- . 1997. *Au risque d'être soi : crise professionnelle : des enseignants se racontent*. Sainte-Foy: Éditions Septembre.
- Courval, S. 1994. « Stratégies pour pallier le blocage dans une démarche d'arts plastiques ou comment traverser la peur de créer ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 59 p.
- Deschamps, C. 1993. *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal: Guérin.
- . 2002. *Le chaos créateur*. Montréal: Guérin.
- Delory-Momberger, C. 2000. *Les histoires de vie : De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.
- Delory-Momberger, C., et R. Hesse. 2001. *Le sens de l'histoire : Moments d'une biographie*. Paris: Anthropos.
- Dominicé, P. 2002. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Fabre, M. 1992. *Qu'est-ce que la formation?* Lyon: Éditions Voies livres.
- . 1994. *Penser la formation*. France: Presses Universitaires de France.
- Gaillot, B.-A. 1999. *Arts plastiques Éléments d'une didactique critique*. Collection Éducation et Formation, L'Éducateur. Paris: Presses universitaires de France.
- Gamble, H. 2000. « Storyteller. An interview with Dennis Sipiorski ». *Arts & Activities*, (October 2000), p. 38-40.
- Gérard, F. 1995. *Apprécier l'œuvre d'art*. Montréal: Éditions de l'Homme.
- Gingras-Audet, J.-M. 1983. *Paul Valéry et l'activité créatrice. Congrès 198: Imaginaire et Créativité* (Association québécoise des professeurs de français). Montréal, p. 139-148.
- . 1979. « Note sur l'art de s'inventer comme professeur ». *Prospectives*, vol. 15, no 4 (décembre), p. 193-204.
- Giust-Desprairies, F. 2003. « L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique ». In *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*, sous la direction de Christian Destribois, p. 83-96. Collection nationale du réseau de documentation pédagogique pilotée par le CRDP de l'Académie de Versailles.
- Gordon, T. 2005. *Leaders efficaces*. Montréal: Éditions de l'Homme.

- Gosselin, P. 1990. *Le professeur d'art idéal, une personne investie. Un colloque, deux grands enjeux : l'enseignement de l'art et les nouveaux médias, la notion d'artiste-enseignant* (Montréal, 7 avril 1990), Montréal, Université du Québec à Montréal, p 61-67.
- . 1991. « Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire ». Thèse de doctorat. Montréal, Université de Montréal.
- . 2000. *Le développement de la pratique réflexive dans le contexte de l'atelier d'art à l'université. Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels*. Montréal: CRÉA Éditions.
- . 2005. « Pratiques réflexive et démarche de création ». Texte inédit écrit pour le 25^e Congrès de l'Association québécoise des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP), 12 p.
- , J.-M. Gingras, G. Potvin, et S. Murphy. 1998. « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol XXIV, no 3, p. 647-666.
- Goodwin, B. 2002. <http://ciac.ca/bienale2002/fr/goodwin.htm>
- Gouvernement du Québec, 1964. *Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : L'Éditeur officiel du Québec, Tome 2.
- Hess, R. 1994. *La relation pédagogique*. Paris: Armand Colin.
- . 1996. *Chemin faisant*. Paris: Éditions Ivan Davy.
- Houde, R. 1999. *Les temps de la vie*. Montréal: Gaétan Morin.
- . 2002. *Se former à partir de son expérience et Faire l'expérience de son trajet de formation*. Symposium GRAF, Bordeaux, mai 2002.
- Horner, S. 1988. « 2C & Not 2B : That is not a Question », Response Process and Critical Method. Unpublished.
- Jung, C.G. 1976. *Problèmes de l'âme moderne*. Paris: Buchet/Chastel.
- Karsenti, T et L. Savoie-Zajc. 2000. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Kaufman, J-C. 2004. *L'invention de soi: une théorie de l'identité*. Paris: Hachette/Littérature.
- Kellman, J. 1999. « The voice of an Elder : Jo Leeds, Artist Teacher, A Personal Perspective On Teaching and Learning ». *Art Education* (march 1999), p. 41- 46.

- Lagounaris, A. 1990. *Réflexion sur des formes gestaltistes de contact entre l'artiste et l'enseignante. Un colloque, deux grands enjeux : l'enseignement de l'art et les nouveaux médias, la notion d'artiste- enseignant*, Montréal, Université du Québec à Montréal, p. 25-28.
- Lambert, J. 2001. « Les arts plastiques et la réforme ». *Vision*, no 59 (automne), p. 14-17.
- Laurier, D. 2003. « Le sens de la création chez la personne en formation à l'enseignement des arts ». Thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, 2^e édition. Montréal :Guérin.
- Lemieux, L. 2006. Lyse Lemieux. <http://liselemieux.com>.
- Lemerise, S. 2005. « L'AQESAP et l'artiste enseignant ». *Vision*, no 63 (automne), p. 32-34.
- Lessard, C. et M. Tardif. 2003. *Les identités enseignantes*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lipman, M. et A. M. Sharp. 1980. *Philosophy in the class*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lussier, R. et T. St-Gelais. 2004. *Dominique Blain*. Montréal: Musée d'art contemporain de Montréal.
- May, R. 1993. *Le courage de créer*. Québec: Les éditions Le jour.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2002. *Le programme de formation de l'école québécoise. Éducation secondaire*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Morais, S. 1999. « Une rupture de discours entre l'artiste et le pédagogue : une expérience esthétique compromise? Essai phénoménologique ». Mémoire de maîtrise, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Mucchielli, A. (dir.) 2004. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Mullen, C. 1996. « Artist, art-educator and reflective inquiry: A phenomenological research that investigates creative and pedagogical experiences ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Concordia.
- Nias, J. 1988. *The enquiring teacher : supporting and sustaining teacher research*. London: Falmer Press.
- Paré, A. 2003. *Le journal : instrument d'intégrité personnel et professionnel*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

- Perrenoud, P. 2002. *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Perruchot, H. 1955. *La vie de Van Gogh*. Paris: Librairie Hachette.
- Regimbald, M. 2005. *En chemin avec René Derouin*. Québec: L'Hexagone.
- Richard, M. 1990. *Le modèle de l'artiste-enseignant dans la conjoncture actuelle. Un colloque, deux grands enjeux : l'enseignement de l'art et les nouveaux médias, la notion d'artiste-enseignant* (Montréal, 7 avril 1990), Montréal, Université du Québec à Montréal, p. 49-53.
- Richard, M, et S. Lemerise. 1998. *Les arts plastiques à l'école*. Montréal: Éditions Logiques.
- Ruel, D. 1997. « De la création comme d'une fuite : paradoxes du processus de création ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Schön, D. A. 1994. *Le praticien réflexif*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Théberge, A. 1990. *L'enseignant en arts plastiques : un artiste... Un colloque, deux grands enjeux : l'enseignement de l'art et les nouveaux médias, la notion d'artiste-enseignant* (Montréal, 7 avril 1990), Montréal, Université du Québec à Montréal, p. 54-60.
- Théoret, M. 1990. *Le modèle de l'artiste-enseignant dans la conjoncture actuelle. Un colloque, deux grands enjeux : l'enseignement de l'art et les nouveaux médias, la notion d'artiste-enseignant* (Montréal, 7 avril 1990), Université du Québec à Montréal, p. 68-70.
- Tousignant, J. 1980. « La formation des enseignants spécialistes en arts à l'Université du Québec à Montréal ». *Vision*, no 29, p. 30-31.
- Tremblay, J. 2002. « L'art qui relie : un mode de pratique artistique dans la communauté. Émergence du sens à travers l'art collectif ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Viens, S. 1997. « Exploration heuristique d'un malaise éprouvé dans la pratique de l'éducation artistique ». Mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.